

الرهان على المعرفة

حول قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

مجموعة باحثين

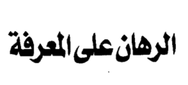
تحرير

الباقر العفيف

عصام الدين محمد حسن

مساهمة في عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان ١٩٩٥-٢٠٠٤

اهداءات ٢٠٠٣
مركز القاهرة لدراسات حقوق الانسان
القاهرة



الرهان على المعرفة

مركز القاهرة
لدراسات حقوق الإنسان

■ هيئة علمية وبحثية وفكرية تستهدف تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي. ويلتزم المركز في ذلك بكافة العهود والإعلانات العالمية لحقوق الإنسان. ويسعى لتحقيق هذا الهدف عن طريق الأنشطة والأعمال البحثية والعلمية والفكرية بما في ذلك البحوث التجريبية والأنشطة العلميه.

■ يتبنى المركز لهذا الغرض برامج علمية وتعليمية، تشمل القيام بالبحوث النظرية والتطبيقية، وعقد المؤتمرات والندوات والمناظرات والحلقات الدراسية. ويقدم خدماته للدارسين في مجال حقوق الإنسان.

■ لا ينخرط المركز في أية أنشطة سياسية ولا ينضم لأية هيئة سياسية عربية أو دولية تؤثر على نزاهة أنشطته، ويتعاون مع الجميع من هذا المنطلق.

المدير التنفيذي	المستشار الأكاديمي
مجدي النعيم	محمد السيد سعيد

مدير المركز

بهي الدين حسن

الرهان على المعرفة

مداولات المؤتمر الدولي الثاني لحركة
حقوق الإنسان في العالم العربي

حول "قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان:
جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين"

بالتعاون مع

الشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان
و
المفوضية السامية لحقوق الإنسان

تحرير

الباقر العفيف
عصام الدين محمد حسن

الرهان على المعرفة

قضايا نشر وتعليم حقوق الإنسان

الناشر : مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان
حقوق الطبع محفوظة (٢٠٠٢)
٩شارع رستم جاردن سيتي القاهرة
تليفون : ٧٩٤٦٠٦٥ - ٧٩٥١١١٢ (٢٠٢)
فاكس : ٧٩٢١٩١٣
العنوان البريدي: ص ب: ١١٧ مجلس الشعب-القاهرة
E.mail:cihrs@soficom.com.eg
الصف الالكتروني:مركز القاهرة: **هشام السيد**
غلاف وإخراج: مركز القاهرة : **أيمن حسين**
رقم الإيداع بدار الكتب : ٢٠٠٢/١٦٩٤٩

الفهرس



تقديم

الباقر العفيف

بإشراف وتنظيم من مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان انعقد بالقاهرة المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي تحت عنوان " قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي"، وذلك في الفترة من ١٣-١٦ أكتوبر من عام ٢٠٠٠. وإن كان المؤتمر قد انعقد في ظل الأجواء المصاحبة لانفجار الانتفاضة الفلسطينية الثانية، وما لازمها من وحشية إسرائيلية، وصمت دولي، وعجز عربي، يخرج هذا الكتاب المحتوي على سير أعمال المؤتمر وقد ازدادت الأحوال سوءاً، فقد تواصلت الجرائم الإسرائيلية ووصلت حد إعادة امتلاك الضفة الغربية وارتكاب أبشع المجازر في نابلس وجنين، في محاولة لوأد الانتفاضة الميترة لنحو عامين، وشهدت الساحة الدولية أحداثاً جساما بدءا من الهجمات الانتحارية على واشنطن ونيويورك، وانتهاء بتداعيات ردة الفعل الأمريكية العنيفة المتمثلة في الهجوم العسكري على أفغانستان، والإطاحة بحكم طالبان، واعتقال وترحيل المئات ممن يسمون بالعرب الأفغان إلى قاعدة جوانتانامو الكوبية التابعة للبحرية الأمريكية.

لقد انعكست هذه الأحداث سلبا علي أحوال العرب والمسلمين، داخل وخارج العالَمين العربي والإسلامي. ففي أمريكا والغرب عموما فتحت تلك الهجمات الباب على مصراعيه للعديد من الانتهاكات القائمة على الهوية، حيث اعتقل المئات من العرب، والآسيويين، أو من يشتبه أنهم عرب أو مسلمون. فبسبب من هول الصدمة التي أصابت المجتمعات الغربية، وحالة الرعب التي عمت الجميع، رفعت جميع الحكومات شعار " مكافحة الإرهاب" كصيحة حرب جديدة، مكنتها من أن تسن تشريعات تضرب بعرض الحائط، في بعض أهم جوانبها، بالقانون الإنساني الدولي ومعايير حقوق الإنسان الدولية. وقامت العديد من الحكومات الغربية في أمريكا الشمالية وأوروبا، وكذلك العديد من الحكومات الآسيوية باعتقال وتسليم أفراد مطلوبين من قبل بلدانهم في العالم العربي.

أما على المستوي غير الحكومي فقد ارتكبت الكثير من الاعتداءات العنصرية، وجرائم الكراهية، ضد الأقليات المسلمة في الغرب، وضد مؤسساتهم الإسلامية من مدارس ومراكز ومساجد. ولقد

استغل اللوبي اليهودي حالة الفزع هذه ليعبئ الوجدان الغربي بالمزيد من الكراهية ضد العرب والمسلمين، وليكسب المزيد من التعاطف مع إسرائيل باعتبارها هي الأخرى ضحية هجمات انتحارية يقوم بها أناس من نفس فصيلة الذين شنوا الهجمات علي أمريكا، مما أكسب إسرائيل حصانة زائدة، ورفع عنها ضغطاً حكوميا وشعبياً لم يكن هينا، وأسدل جداراً من صمت على فظائعها التي ترتكبها بحق الفلسطينيين من اغتيالات للقياديين، وتدمير للمنازل، وحصار لشعب بأكمله.

أما في العالمين العربي والإسلامي فقد اتسمت ردود الفعل الرسمية بالانسياق وراء الراية الأمريكية لمكافحة الإرهاب، وانتهاز الفرصة لتصفية الحسابات مع الخصوم السياسيين، ولوضع المزيد من القيود على الحريات السياسية، والصحفية، وحرية التعبير والتجمع والتظاهر السلمي. فقد نشّطت الدول العربية العمل بالاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب لسنة ١٩٩٨، بكل ما تنطوي عليه من تهديد لحقوق الإنسان، بدءا من التعريف المبهم والفضفاض لمصطلح الإرهاب، والذي يمكن أن يشمل معارضين مسالمين، مرورا بتبادل المتهمين، واحتوائها على عقوبة الإعدام، وانتهاء بخلوها من ضمانات المحاكمات العادلة، بالإضافة للحصانة التي تمنحها لأجهزتها الأمنية مما يمكن المجرمين الرسميين من الإفلات من العقاب.

قضية الإصلاح الديني

كذلك طرحت هذه الأحداث بقوة قضية الإصلاح الديني عند المسلمين. بيد أن هذا الطرح، ماعدا القليل منه، لم يتخذ منحىً بحثيا مواجهاً للذات، أو واضعاً الإصبع علي مواضع الألم، بل اتخذ أكثره منحىً دفاعياً يهدف إلى تبرئة الإسلام من الإرهاب، وترميم بعض الخراب الذي لحق بصورة الإسلام والمسلمين أمام العالم. فقد قامت حلقات ومؤتمرات نظمتها مؤسسات إسلامية لهذا الغرض، أمّها علماء رسميون وغير رسميين، وُصِفوا بأنهم معتدلون، سكبوا مداداً كثيراً عن " ضلال " الجماعات الإسلامية المتشددة، و" اختطافها " للإسلام، وعن أن " الإسلام الحق "، دين حضارة وسلام. وهو أمر حق، نوافقهم ونحمدهم عليه، بيد أنهم، لم يبينوا لنا كيف، ولم يشيروا من قريب أو بعيد لضرورة الإصلاح الديني، بل اتبعوا أسلوبهم الانتقائي القديم الذي لا تغيره الحوادث، ولا يبلي على كثرة الردّ. فهم لم يتركوا آية من القرآن تحث على نبذ العنف، والدعوة بالتي هي أحسن إلا وأوردوها، وما من آية تدعو لقتال المشركين واليهود والنصارى، وشفاء صدور المؤمنين منهم، إلا وتجاهلوها. وانفض السامر عن لا شيء، وكأن الجماعات الإسلامية المتشددة لا تقيم أمرها علي أسس فقهية واضحة، هم فيها متّسقون مع أنفسهم، ومنطقيون في عدم منطقيتهم، أكثر من هؤلاء العلماء " المعتدلين ". أما أسئلة من قبيل ما هي علاقة الثقافة الفقهية السائدة، وبالذات مفهوم الجهاد، بهذه الأحداث؟، أو علاقة الدعوة لتطبيق الشريعة -مع غياب الإصلاح الديني- بانتهاكات حقوق الإنسان عموماً، وإطلاق الهوس الديني من عقاله بشكل خاص؟، أو لماذا صاحب إعلان تطبيق الشريعة الإسلامية أفظع الانتهاكات لحقوق الإنسان، كما حدث في إيران، والسودان، وأفغانستان، وباكستان، ومؤخراً في بعض الولايات

النيجيرية، وكما ظل يحدث على مر العقود في السعودية؟ أو ما هو الدور الذي لعبته المدارس الدينية الباكستانية، ذات التمويل السعودي، والتي تدرّس طلابها فقه القرون الوسطى، في بروز حركة طالبان؟، أو ما إذا كان من الممكن اعتبار حكومة طالبان أصدق نموذج للدولة الإسلامية المؤسسة على الشريعة كما هي مقعدة في الأحكام الفقهية السلفية؟ أسئلة من هذا القبيل لم تحظَ بنقاش جاد، وما ذلك إلا لأن " العلماء المعتدلين" هؤلاء لا يريدون مناقشتها، ولا يملكون أجوبة مقنعة عليها، ولأن المثقفين العرب، ما عدا قلة قليلة قابضة على الجمر، ظلوا يهربون منها إلى الأمام لوقت طويل، أو إن همُ اقتربوا منها فعلوا ذلك بقلوب واجفة وفرائص مرتعدة، تجعلهم يفقدون المعركة حتى قبل أن تبدأ.

ناقوس الخطر

لقد وُصِفَت أحداث الحادي عشر من سبتمبر بأنها تمثل وخزة الاستفاقة من الغفلة بالنسبة للغرب، وهي حقاً كذلك، ولكنها بالقدر نفسه، أو ربما بأكثر منه، تدق ناقوس الخطر في العالم العربي الإسلامي، وتنذره بمستقبل كئيب، إن لم يستفق من هذه الغيبوبة التي ظل يغط فيها لزمان طويل .

فمثلما أن هناك حاجة ماسة في العالم الغربي لقبس هاد لفهم الخيط الرابط بين جميع القضايا العالمية، مثل النظام العالمي الجديد، والتدخلات العسكرية، وصندوق النقد الدولي، ومنظمة التجارة الدولية، من جانب، وبين انتشار الفقر، والنزاعات العرقية، وبروز الأصوليات الدينية، والإرهاب الدولي من الجانب الآخر. ومثلما أن هناك حاجة ماسة لمراجعة اختلالات هذا العالم بصورة شاملة، كذلك هناك حاجة ماسة في عالمنا العربي الإسلامي لنور هاد لفهم الخيط الرابط ما بين حالة التردي المريع، والفقر المدقع، والتبعية الذليلة، والهزائم المتكررة، والفساد المتبرج، وفشل التنمية من جانب، وبين غياب الإصلاح السياسي، والثقافي، والديني، وغياب الديمقراطية، والشفافية، وحقوق الإنسان من الجانب الآخر.

هناك حاجة ماسة للنظر الدقيق في الكثير من مسلمات الثقافة الإسلامية، والتراث الديني، وإجراء مراجعات جريئة لها. ولا بد من طرح الأسئلة الصعبة عن الشريعة والقرن الواحد والعشرين. ولكيما تُطرَح هذه الأسئلة للنقاش الحر لا بد من الحريات، ولا بد من هزيمة الإرهاب الفكري والجسدي، الذي هو المقدمة الطبيعية للإرهاب الذي كشفت عنه أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١. إن هناك حاجة إلى عهد تنوير حقيقي وثقافة جديدة مبنية على القيم الكونية لأصول الثقافة الإسلامية، نهضة جديدة، يهديها نوع جديد من التعليم.

قضايا جوهرية على جدول أعمال المؤتمر

وبالرغم من أن المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان العربية قد انعقد قبل أحداث سبتمبر، التي هزت العالم كله شرقا وغربا، وكانت مقدمة لأحداث جسام ما تزال تدور حتى هذه اللحظة، كما سبق وأشرنا، إلا أنه وضع من المناهج، وطرح من التصورات والأفكار، ما أثبتت هذه الأحداث أننا

محتاجون إلى استبانته وتبنيه، حاجتنا إلى الماء والهواء. والأفكار والرؤى المطروحة في هذه الأوراق المكثفة، موجهة أولا إلى جماعات ومنظمات حقوق الإنسان في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، ولكنها موجهة بنفس هذا القدر إلى كل فئات هذه المجتمعات والتي بدون مشاركتها تصبح مجهودات هذه المنظمات والمجموعات نوعا من الحرث في البحر. إنها موجهة إلى الأحزاب السياسية في الحكم والمعارضة، وإلى منظمات المجتمع المدني في كل المجالات، والى الجامعات ومراكز البحث وإلى حركة النساء والشباب، والى العاملين في وسائل الإعلام العربية صاحبة التأثير الهائل على عقول الناس وقلوبهم. إنني أرمي من وراء هذه المقدمة إلى التركيز على أربع نقاط :

- أحاول أولا أن أبرز ما أراه خيطا ناظما للمساهمات، أو لأغلبها على أقل تقدير، أي الوصول إلى ما يمكن أن أسميه " روح المؤتمر ". لأن ذلك يمكن أن يساعد كثيرين على استبانة رسالة المؤتمر حتى إذا اكتفوا بالاطلاع على بعض الأوراق، ولم تمكنهم ظروفهم المتباينة من الاطلاع عليها جميعا.
- رغم الحيز المحدود المتاح للمقدمة، إلا إنني أحاول أن أورد مقتطفات قصيرة من الأوراق نفسها، حتى أعطى القارئ لمحة قصيرة عما يمكن أن يكون قد فاته إذا لم يطلع عليها كلها، فالمقدمة هي بالفعل هذا الممر الضيق الذي يقود الخطى نحو رحابة الدار. وعند ذاك تتحدث الأوراق عن نفسها بلسان افصح من كل تقديم.
- أورد بعض الأفكار في مناقشة بعض الأوراق بغرض تسهيل توصيل رسالة المؤتمر، وتوسيع الدائرة المهتمة بحقوق الإنسان في عالمنا العربي الإسلامي، مشيرا إلى ضرورة مواصلة هذه الجهود حتى لا يصبح المؤتمر حدثا معزولا ينصرف الناس عن مقرراته وقضاياه بتقادم العهد ومرور الزمن.
- الإشارة إلى الجهود الجبارة التي بذلت في التحضير لهذا المؤتمر والإشادة بهذه الجهود.

الحاجة لتعليم حقوق الإنسان

القضية الأولى التي انصرف إليها جهد المؤتمرين هي تعليم حقوق الإنسان في الوطن العربي، والتي انعقد المؤتمر أساسا للتصدي لها. ولا غرو فإن التعليم بمعناه الشامل هو الوسيلة الأساسية التي بواسطتها تعيد الثقافة إنتاج ذاتها، وكذلك تطوير تلكم الذات. فهي وسيلة البقاء والتقدم، والاستمرارية والتغيير، ومن هنا تتبدى لنا خطورة التعليم النظامي، والثقافة المجتمعية في تشكيل عقول ونفوس الأفراد، وبالتالي أثرها في تحديد سلوكهم في المجتمع، ونظرتهم للحياة، والكون، والعالم، والآخر. وهذا هو السبب الذي يجعل الحكومات تسيطر سيطرة صارمة علي التعليم سياسة ومناهج، عن طريق وزارات التربية والتعليم، وتحتكر وضع المناهج وتصميم محتوياتها ولا تستشير أو تشرك منظمات المجتمع المدني في كل أولئك، أو حتى تسمح بمناقشتها علنياً.

إن تجربة المدارس التي خرّجت طالبان إنما تقوم شاهداً على الطاقات الهائلة التي يمكن أن يطلقها التعليم، في اتجاه البناء أو في اتجاه التدمير، وذلك بحسب نوع التعليم الذي يتلقاه المتلقي من كونه تنويرياً أو انغلاقياً. وعلى ضوء هذه التجربة تحديداً، أو في ظل الأوضاع المأساوية لعالمنا بصورة

عامة، فإن حاجة المجتمعات العربية والإسلامية للإصلاح السياسي والديني، ولبناء ثقافة سلام وديمقراطية لم تكن أشد إلحاحاً في أي وقت مضى مما هي عليه الآن.

وهنا يظهر الدور الهام الذي يمكن أن يلعبه مشروع تعليم حقوق الإنسان في المساعدة في تحقيق هذا الإصلاح، بصفته مشروعا متكاملا وطويل الأمد، يهدف لتحقيق تغيير قاعدي يهيئ المسرح لظهور أجيال تتحلى بعقليات متعددة الأبعاد، أناس يعرفون حقوقهم، فيطالبون بها ويحمونها، وهم في نفس الوقت حساسون تجاه حقوق الآخرين، ومستعدون للدفاع عنها. وبطبيعة الحال فإن فرداً غير مستنير وغير مدرك لحقوقه أو حقوق الآخرين، وغير منتبه للكرامة البشرية والنبل الإنساني المغروسين في كل رجل وامرأة وطفل لا يستطيع بالضرورة أن يطالب بحقوقه، أو أن يعترض عندما تتعرّض كرامة الآخرين للانتقاص أو الظلم، وذلك لسبب بسيط هو "إن فاقد الشيء لا يعطيه".

تدريس حقوق الإنسان

ومعلوم أن تعليم حقوق الإنسان أمر شامل لا يقتصر فقط على التعليم الرسمي في قاعات الدرس والمحاضرة، بل يتعداه إلى الثقافة والإعلام، والآداب والفنون بجميع أشكالها. وبعبارة أخرى هو يتسع ليشمل كل حياة المجتمع وأنشطته، حتى ينفذ إلى روح الشعب، ويؤثر على سلوك الأفراد في حياتهم اليومية. لذا فإن تبني مفهوم حقوق الإنسان لا بد وأن يؤدي في النهاية لتبني مفاهيم الديمقراطية والعدالة والمساواة والحرية والسلام.

ولكن حتى في مجال التعليم الرسمي، فإن تعليم حقوق الإنسان يجب ألا يقتصر فقط على المناهج التعليمية ذات الصلة بحقوق الإنسان، بل عليه أن يصبح بعداً يتلبّس بقية المواد التعليمية، وطرق إعداد المعلمين والمعلمات، وطرق التدريس القائمة علي إطلاق الملكات، بالتدريب علي البحث الحر، والنظر الناقد، وحرية الفكر والقول والعمل، لا علي التلقين والحفظ. وكذلك يؤثر على الطرق التي تُدَار بها المؤسسات التربوية، والعلاقة الرابطة بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم. إذ يجب أن يعكس كل ذلك مفاهيم الكرامة، والديمقراطية، والحرية، والمبادرة، لأن التعليم بالنموذج وليس بالكلام، هو أكثر الأساليب نفاذاً إلى القلوب وأكثرها فعالية.

إن تعليم حقوق الإنسان بهذه الصورة، لو قُيِّضَ له أن يعم النظام التعليمي، سيكون له أبعد الأثر في تغيير التركيبة الاجتماعية والسياسية للدول، ومن هنا تكمن خطورته بالنسبة للأنظمة السياسية التي تتركز مصلحتها في تكريس الأوضاع الراهنة، والحفاظ علي الأشياء كما هي عليه. وهنا أيضاً تكمن العقبة الأساسية أمام تعليم حقوق الإنسان.

العقبات السياسية

إن الكثير من الحكومات، خاصة في المنطقة العربية، ترى أنها إن صادقت علي تعليم حقوق الإنسان في بلدانها، فكأنما بذرت بذرة فنائها بيدها، وسلّمت شعوبها الحبل الذي سوف تشنقها به.

ولذلك لن تُقْدِم حكومة على تبني مشروع كهذا ما لم تَرَ مصلحتها فيه، وهي لن ترى مصلحتها فيه ما لم تكن قد قرّرت أن تبحث لها عن مشروعية غير مشروعية القوة، وأن تخطو خطوات نحو الحكم عن طريق القبول الشعبي، ومقرطة الحياة السياسية.

وقد أكدت العديد من الأوراق على أن " تدريس حقوق الإنسان مشروع سياسي، ذو رهانات سياسية، قبل أن يكون عملية بيداغوجية " كما تشير أمينة لمريني التي ربطت بين تغييب حقوق الإنسان، وتجهيل المواطن بها من جهة وبين ديمومة الأنظمة الديكتاتورية، كما يشير مصطفى كامل السيد إلى أن وزارة التعليم في مصر نقلت بعض " المعلمين الإسلاميين إلى وظائف إدارية بحجة أنهم درّسوا موضوعات ليست جزءاً من المقرر". وتشير ورقة كمال حامد مغيث إلى أن نفس الوزارة "عاقبت مجموعة من المعلمين لمجرد أنهم حضروا من تلقاء أنفسهم دورة حول الديمقراطية". كل هذه النماذج، تؤكد إن تعليم حقوق الإنسان يكاد يكون مستحيلا في ظل أنظمة الحكم غير الديمقراطية. إن الدول ذات الأنظمة الديكتاتورية، إما أنها ترفض مجرد الإشارة لحقوق الإنسان، كحال غالبية الدول العربية، أو أنها إن حاولت إدخالها في نظم التعليم، كحال الجزائر وتونس، لا تملك إلا أن تكون انتقائية، بحيث لا تدرّس من الحقوق إلا ما ينسجم مع توجهاتها، بينما تهمل كل ما لا يتلاءم مع تلكم التوجهات، وخصوصاً الحقوق الديمقراطية، وحقوق الحريات السياسية والثقافية، وحقوق الأقليات.

ولعل هذا ما يجعل تجربة المغرب فريدة في هذا المجال، إذ أن قضية تعليم حقوق الإنسان قد وضعت في إطار إصلاح سياسي تهدف فيه الدولة إلى تأسيس شرعيتها علي قوة القانون بدلا من قانون القوة، وعلى مقرطة الحياة السياسية، ومثلما يخبرنا د. خالد عبد الرازق فإن تعليم حقوق الإنسان يجيء في هذا الإطار ليوفر البعد الاجتماعي الداعم لعملية الإصلاح، حيث قال: "إلا أن رصد الواقع إذا كان يؤدي إلى إدراك التطور الحاصل على المستويات التشريعية والمؤسساتية في سبيل تعزيز الاختيارات السابقة الذكر، فإنه يبرز لنا في نفس الوقت الحاجة إلى تدعيم ذلك على المستوى الثقافي بمعناه الواسع (أي بمختلف مظاهر تفاعل الإنسان مع محيطه). وهنا تبرز مرجعية ثالثة لهذه التربية بالمغرب تتمثل في طلب اجتماعي، أي حاجة اجتماعية لإعمال الاختيارات السابقة، تتجسد في ضرورة التشبع بمبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان واستدماجها ضمن أنظمة القيم الفردية والجماعية. ولقد أنيط هذا الدور بالنظام التعليمي... باعتباره يهدف إلى تكوين المواطن المتشبع بالقيم الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، المدافع عن الصالح العام، الحريص على حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها".

وماذا عن أحزاب المعارضة؟

وإن كانت العقبات السياسية في العادة تضعها الأنظمة الحاكمة في المقام الأول، إلا أنها لا تقتصر عليها وحدها، وإنما تشاركها فيها بدرجات متفاوتة الأحزاب السياسية سواء كانت حاكمة أو معارضة.

أي أن العمق المجتمعي بأبعاده الثقافية المتداخلة هو الذي يؤثر على مدى إيمان الناس بحقوق الإنسان. ففي دراستها لخطاب التيارين الليبرالي والإسلامي خلصت الباحثة هويدا عدلي، وذلك من خلال استعراضها للهجوم على رواية الكاتب السوري حيدر حيدر، إلى أن " ثقافة حقوق الإنسان ليست متجذرة لدى أي تيار سياسي أو عند النخبة سواء كانت حاكمة أو معارضة" إذ لم تجد مطالبا واحداً بحرية الرأي والتفكير والإبداع بلا قيد أو شرط حتى في الخطاب الليبرالي. وقد أوردت الكاتبة مقتبساً للدكتور عبد الله النعيم يَرُدُّ فيه ضعف ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي إلى التركيز المفرط علي الوحدة والتعاضد في مواجهة الهيمنة الغربية مما يهيئ المناخ لرفض كل وافد غريب باعتباره خدعة جديدة من خدع الاستعمار. وكذلك أوضح عبد العزيز النويضي كيف أن حركات الإسلام السياسي تقف حجر عثرة أمام إصلاح قوانين الأسرة في المغرب، وأنها عارضت معارضة شرسة خطة الحكومة لإدماج المرأة في التنمية مما أدى في النهاية إلى تأجيل هذا الجزء من الخطة. ولكن عبد الغفار شكر يركز علي الجزء الآخر من الصورة، فمن متابعته للمؤتمر القومي العربي، ومؤتمر الأحزاب العربية لاحظ أنها تناضل من أجل الديمقراطية، وأن بياناتها الختامية احتوت علي توصيات تؤكد الالتزام بحقوق الإنسان كما وردت في الإعلان العالمي والمواثيق الدولية الأخرى. كما أكدت أيضاً على حماية المرأة من الاضطهاد، وحرية الفكر والاعتقاد والدين. كذلك يرى أن من أهم المجالات التي ساهمت من خلالها الأحزاب العربية في نشر ثقافة حقوق الإنسان في السنوات العشر الأخيرة التعديلات الدستورية، وقوانين المطبوعات والصحافة والنشر، والقوانين المنظمة لإنشاء الأحزاب السياسية، الدفاع عن نشطاء حقوق الإنسان، والكشف عن تزوير الانتخابات. وكذلك ساهمت هذه الأحزاب، في بعض الدول العربية، في تأسيس الجيل الأول من منظمات حقوق الإنسان.

العقبات الثقافية

والقضية الثانية التي انصرف المؤتمرون لمناقشتها هي العقبات الثقافية التي تنهض في مواجهة تعليم حقوق الإنسان. وربما يصح القول أن الثقافة هي البنية التحتية للسياسة. فبالإضافة للعقبات السياسية، تواجه قضية تعليم حقوق الإنسان عقبات ثقافية لا تقل تعقيداً. ولقد لاحظت حكيمة الشاوي أن مؤسسات ثقافية واجتماعية كمؤسسة الأسرة، والمؤسسة التعليمية، والمؤسسة القضائية تقوم جميعها علي السلطة والطاعة، والاستبداد، وأن المؤسسة الإعلامية تسيطر عليها السلطات الحاكمة المستبدة بالأمر كله، وأن الحياة الاجتماعية العامة تتميز بغياب شروط الديمقراطية. وهذا ما تلمسه ميس الشجني في معرض تعقيبها علي ورقة رندة سنيورة التي لاحظت تجاهل منظمات حقوق الإنسان للانتهاكات التي يقوم بها المجتمع، خاصة تجاه المرأة. فقد ألمحت ميس إلى أن الثقافة الذكورية تلقي بظلالها حتى على العاملين والعاملات في منظمات حقوق الإنسان. بيد أن عبد الغفار شكر يهب مرة أخري ليعيننا على رؤية النصف المليء من الكأس، ويختلف مع الذين يقولون بأن الموروث الثقافي العربي يحول دون تعمق الديمقراطية وحقوق الإنسان، ويري أن الثقافة العربية، مثلها مثل

الثقافات الأخرى، تحتوي على قيم وأصول تدعم وتنسجم مع قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وأخرى تهدم، وتعوق انتشار هذه القيم، "مما يدعو إلى البحث عن مداخل قوية وأصيلة للتعامل مع هذه القيم والمعارف المعوّقة بحيث يتم تطوير ثقافة عربية إنسانية ديمقراطية يتشكل وعي الإنسان العربي بموجبها تجاه الديمقراطية وحقوق الإنسان"، وهذه العبارة تمثّل روح ورقة الأستاذ عبد الغفار، بل وربما روح المؤتمر كله، باعتباره خطوة في الطريق نحو هذا المسعى الكبير.

الإشكالية الدينية

ولقد حظيت هذه القضية باهتمام خاص من قبل المؤتمرين باعتبارها تمثل أكثر هذه العقبات الثقافية صعوبة في وجه نشر وتعليم قيم حقوق الإنسان، وأشدّها استعصاءً، وذلك لأسباب كثيرة. فبالإضافة لارتباطها بما هو مقدّس، تتسم الثقافة الإسلامية التقليدية بالمحافظة ومقاومة التجديد، والضيق بالاختلاف، ومحاربة الإبداع وقمعه، وذلك باللجوء لإشهار سلاح التكفير في وجه المفكرين، والمصلحين والمبدعين. وهذا ما أسماه أكثم نعيسة " بطرد الإنسان بما هو إنسان خارج فضائها كليا". وفاقم من ذلك الهزيمة المبكرة التي حاقت بالتيارات الفكرية العقلانية، أو "بالنزعات الإنسانوية". في فترة التكوين. فقد انهزمت مدرسة أهل الرأي لصالح مدرسة أهل الحديث، والمعتزلة لصالح الأشعرية، وكذلك انهزم التيار الفلسفي. وحتى في إطار الفقه السُنّي فقد تم تهميش الأصول المنفتحة على العقلانية (في علم أصول الفقه) كالمصلحة، والاستصحاب، والاستحسان، والعرف، وشرع الأمم السابقة مما يحتوي عليه الفقه المالكي والحنفي، والتي قضي عليها الشافعي بعد أن وصفها بالأصول "الموهومة". بعد ذلك تفرغّت المؤسسة الفقهية مسنودة بالسلطة السياسية، لإقصاء التيار الصوفي، صاحب منهج الذوق والحدس، والتنكيل بقادته.

أيضاً ساهم في ذلك ظهور المؤسسات الدينية الرسمية، التي صارت حارسة لهذه الثقافة التقليدية، ووصية علي الدين كله، والتي أفرزت طبقة " رجال الدين"، التي جعلت من الاشتغال بالفقه حرفة، وصارت تعيش على الدين بدل أن تعيش له، فطفقت تذبٍّ عن حوضه كل ما تعتبره ومن تعتبره دخيلا عليه. وساهم في ذلك ابتعاد الطبقات المثقفة المستيرة عن التعمق في الثقافة الدينية وتركها حكراً لرجال الدين لوقت طويل. وساهمت في ذلك أيضاً عهود الانحطاط الطويلة التي دخلتها المجتمعات الإسلامية منذ قرون، والتي ما تزال تصارع للخروج من عقابيلها، وساهم في ذلك أيضاً تعثر حركة الحداثة وما صاحبها من فكر إصلاحي لم يبلغ نهاياته المنطقية في تأسيس حركة نهضة شاملة. وساهم في ذلك أيضاً ظهور الحركات الإسلامية الداعية لتطبيق الشريعة من غير إحساس بالحاجة للتجديد، وبتجاهل تام لقيم الحياة العصرية، واعتمادها العنف اللفظي والجسدي كوسيلة لتحقيق أهدافها. كل ذلك أدى لجمود الفكر الديني وتحجره، وأظهر الإسلام وكأنه صخرة تسد مجرى الحياة، فتمنع انسيابها، وتجهض الحركة المحتشدة في أحشائها.

ولقد كان للفقه الإسلامي الذي نشأ وتطور في القرنين الثاني والثالث الهجريين، الأثر البالغ في

هذا الجمود. فقد جرى توحيده مع الشريعة، وتم التعامل معه بدرجة من التقديس، منحته صفة الثبات بالرغم من كونه نتاجا بشريا محضا، يتصف بصفة النسبية والموقوتية. ولذلك فقد ظلّت منظومة الحقوق التي فصّلها الفقهاء الأوائل ثابتة لم تتغير على مدي القرون، بالرغم من التحولات العميقة التي حدثت في المجتمعات المسلمة، وبالرغم من صيرورة هذا العالم قرية كونية صغيرة بفضل ثورة الاتصالات والمواصلات. ومنظومة الحقوق التي أقامها الفقهاء الأوائل " منظومة تراتبية تقوم علي ثنائيات مسلم وغير مسلم، ذكر وأنثي، حر وعبد، دار إسلام ودار حرب. وتقيم هرما اجتماعيا يجلس علي قمته المسلمون الذكور الأحرار، وعلي قاعدته العبيد من غير المسلمين والنساء. والعلاقات بين مكونات هذا الهرم تحكمها الوصاية: وصاية الحاكم علي الرعية، ووصاية المسلم علي غير المسلم، ووصاية الذكر علي الأنثى، ووصاية الحر علي العبد، ووصاية الكبير علي الصغير. هذا الهرم ينهض كجدار صلب في وجه حركة حقوق الإنسان عموما وأمام محاولة تعليمها بصفة خاصة".

هذا هو جوهر ما عالجته الأوراق المقدّمة في هذا المجال. ولنعطي نماذج قليلة علي ذلك، فمثلا يلاحظ مصطفي كامل السيد أنه بينما تؤكد مبادئ حقوق الإنسان علي قيم التسامح نجد أن " كتب التربية الإسلامية تقدم تفسيراً لبعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية يصب في اتجاه استخدام العنف في إطار المسؤولية عن تغيير المنكر باليد". رغم أن هذا النص هو ما تعتمد عليه الجماعات الإسلامية المتطرفة كمرجعية لاستخدامها العنف بجميع أشكاله. وقد أشرنا في غير هذا الموضع إلى المثال الذي أورده عبد العزيز النويضي من معارضة الحركات والتيارات الإسلامية وكذلك رجال الدين الرسميين في المغرب، لخطة إدماج المرأة في التنمية، وقد بنوا معارضتهم علي اعتبار إن الخطة " مؤامرة استعمارية فاسدة ومناقضة لمقاصد الشريعة". ومثال ثالث هو أن كتبنا المدرسية ما تزال تعلم التلاميذ أن "عتق رقبة مؤمنة "، هو إحدى كفارات الذنوب. والجدير بالذكر أنه لا توجد حتى هذه اللحظة مرجعية إسلامية فقهية واحدة، رسمية أو غير رسمية، استطاعت أن تعلن على الملأ أن الرق غير مشروع إسلامياً اليوم، ويكفي القول أن عار ممارسة الرق ما يزال يصم بعض بلاد المسلمين، كموريتانيا، كما أن الاتهامات بعودته مجدداً ما تزال تلاحق بعضها الآخر، كالسودان، في زمن حكومة " الجبهة الإسلامية".

التراث الصوفي وحقوق الإنسان

وبالرغم من هذا التشخيص القاتم لهذه العقبات، إلا أن الباحثين استطاعوا أن يضعوا أيديهم على أصول في الثقافة الإسلامية ذات صفات كونية، يمكن أن تصلح كقاعدة لحقوق الإنسان وأساسا لتعليمها. فعلى سبيل المثال يرى أكثم نعيسة أن الحل ربما يكمن في العودة للتيارات الإنسانوية في الثقافة الإسلامية التي يمثلها الصوفية، وبعث التراث الفلسفي المتمثل في "الرشدية"، نسبة إلى الوليد ابن رشد.

وإذا كانت الدعوة لبعث التراث الفلسفي العقلاني كوسيلة يتم من خلالها تجذير الفكر الحداثي

في مجتمعات المسلمين ليست بالأمر الجديد، بل ظلت راياتها مرفوعة منذ بدايات القرن العشرين، عند الأفغاني، وعبده، وغيره من رواد عصر النهضة، فإن الدعوة للاغتراف من الفكر الصوفي كمصدر ووسيلة لتجذير قيم حقوق الإنسان هي التي تمثّل أمراً جديداً نسبياً. والحق فإن مجتمعات المسلمين قد خسرت كثيراً نتيجة استبعاد هذا التيار رغم غناه وعمقه، واتساع أفقه. بيد أن الصورة التي رسمها أكثم للتيار الصوفي هي بالضبط ما استخدمته " الأرثوذكسية الإسلامية" وفقاً لتعبير أكثم نعيسة. لتبرير إقصائه عن دائرة الفعل المجتمعي، والتنكيل برموزه. وأول ما تجدر الإشارة إليه هو أن كبار رموز التصوف وقادته ليسوا كلهم في مقام روحي واحد، بل يتفاوتون في التحصيل، والمعرفة والحكمة. وهم مثلهم مثل أهل كل صنعة، يعرفون أقدار ومقامات بعضهم بعضاً، وأن منهم "سالكون"، ومنهم "واصلون"، ومنهم "فانون" (من الفناء)، ومنهم "باقون" (من البقاء).

لذلك إذا أردنا أن نعيد الفكر الصوفي إلى دائرة الفعل الاجتماعي حقاً، فعلينا أن نعي هذه الفروق، وأن نري التصوف بعيون المتصوفة، لا بعيون الفنانين والشعراء الذين تجتذبهم المواقف الدرامية المثيرة، وأن نقدّمه كما يفهمه أهله من كونه نزوعا نحو تحقيق صلة مباشرة بين العبد والرب، تتحقق فيها للعبد فرديته، وأصالته، بتحرره من الخوف الموروث والمكتسب، أو بتحرره من "رق المخلوقات" و"سلطان المكونات" بحسب تعبير الرسالة القشيرية، التي أوردها حلمي سالم في ورقته، بحيث "يعاين" بنفسه معاينة مباشرة كيف أن الرب عادل، رحيم جميل، على غير الصورة المضببة التي يجسدها الفقهاء والوسطاء من وراء ستارة الكهنوت" كما يعبِّر حلمي سالم. والتصوف يمثل دعوة للإيغال في الدين أكثر، والنفاذ إلى روحه، ومقصده الأسمى، بدل الوقوف علي حوافه، وحدوده الدنيا. وحواف الدين هي الشريعة. والشريعة لغة هي المدخل إلى البحر أو النهر، تقول شرعت شريعة إلى النهر. ومصطلحاً هي المدخل إلى الدين، والحد الأدنى الذي لا يُقْبَل ما دونه. إذاً فالدعوة لاعتماد التصوف منهجاً للتحرر الفردي والجماعي، ومصدراً لتأصيل حقوق الإنسان، إذا أردنا لها أن تؤخذ مأخذ الجد، فلا بد من تقديم التصوف باعتباره إيغالا في الدين ومحاولة لسبر أغواره، وليس مدخلا للتحلل من التزاماته. سبر أغوار الدين هي التي وَسَّعَتْ على ابن عربي ما ضيقه الوقوف علي الحواف على سواه، فجعلته يري حقيقة الإسلام الكبرى من كونه ديناً للحب، والخير، والجمال. ديناً إنسانياً رحباً يحفز علي التواؤم مع البيئة في معناها الكوني الشامل، ويدعو للسلام مع جميع خلق الله من أحياء وأشياء. من هذه العلياء قال ابن عربي أبياته الرائعة التي أوردها حلمي سالم في ورقته:

لقد صار قلبي قابلا كل صورة

فمرعى لغزلان وديرا لرهبان

وبيتا لأوثان وكعبة طائف

وألواح توراة ومصحف قرآن

أدين بدين الحب أني توجهت

ركائبه فالحب ديني وإيماني

وكذلك تأسيساً على التراث الصوفي، وتطويراً لفكرة انفتاح " الشريعة " على " الطريقة " أو السنة، جاءت دعوة الأستاذ محمود محمد طه لتطوير التشريع الإسلامي ليستوعب خلاصة ما أنجزته البشرية من قيم ومكتسبات إيجابية، بوصفها مكارم الأخلاق في عصرنا الحاضر، وليضيف على تلك المكتسبات ما يسدّ من فجواتها، وما يتمّم من نواقصها، وذلك تأسياً بالقول النبوي: "إنما بعثت لأتمّم مكارم الأخلاق". وكذلك بناء على هذا التراث جاء قول الأستاذ محمود إن المسلمين يملكون من الأصول في مصادر ثقافتهم ما إن عرفوه لأهّلهم لتسنُّم دور ريادة القافلة البشرية من جديد. ولكن أين من يفهم.. أين؟

جلسات المؤتمر

بدأت جلسات المؤتمر في أمسية اليوم الأول باحتفالية تكريم لدور الفنون في تعزيز قيم حقوق الإنسان. اشتملت الاحتفالية علي مختارات موسيقية للفنان العراقي نصير شمة، ومشاهد من السينما المصرية تلمس موضوعات عن حقوق الإنسان، قدمها الأستاذ هاشم النحاس تحت عنوان " دفاعاً عن حقوق الإنسان". ومحاضرة عن الرقص كحرية تعبير من خلال الجسد الإنساني قدمها دكتور عادل أبو زهرة. هذه الاحتفالية مثّلت مدخلا إبداعياً لأعمال المؤتمر، ووضعت له الإطار بما لمست من قضايا شديدة الصلة بحرية الإبداع، وحرية الفنون، وحرية التعبير بجميع أشكالها.

اليوم الثاني خُصِّص لتقييم تجارب شعوب أخرى حاولت إدخال تعليم حقوق الإنسان، فعرضت تجارب لبلدان من أفريقيا، وآسيا، وأمريكا اللاتينية، وشرق أوربا، وحوض البحر المتوسط. كل هذه التجارب تشير إلى أن العقبة السياسية تمثل قاسما مشتركا بين هذه البلدان، وإن تفاوتت في درجة العقبات الثقافية والدينية التي تواجهها. فقد منعت أو عطلت حكومات كثيرة في آسيا وأفريقيا، وأمريكا اللاتينية برامج تعليم حقوق الإنسان. أما بالنسبة لشرق أوروبا، حيث توفرت الإرادة السياسية للمقرطة وتدريس حقوق الإنسان، فينهض الإرث الأيديولوجي الذي كان مسيطرا، والثقافة الأحادية التي كانت تتعامل مع حقوق الإنسان باعتبارها مفسدة أيديولوجيا، وتحتاج للتطهير بالحذف والتنقيح قبل التعامل معها بشكل شديد المحدودية. أما في آسيا، فهناك بلدان مثل سريلانكا وكمبوديا تركّز على قضية توطين حقوق الإنسان وتأسيس تدريس قيمها على مبادئ الديانة البوذية، بينما تؤسسها أندونيسيا علي مبادئ البانكاسيلا التي تمثل أيديولوجيا الدولة.

كذلك عقدت جلسة لتقييم نصف عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان عالميا وعربياً. وورشة عمل لتقييم مساهمة المنظمات غير الحكومية العربية في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان قدمت فيها تجارب من مصر وفلسطين واليمن، وورشة عمل أخرى لتقييم موقف الحكومات العربية من تعليم حقوق الإنسان، استعرضت مواقف الحكومات العربية من الإعلانات المتعلقة بتعليم حقوق الإنسان، وتقييم تجارب من تونس والجزائر ومصر، بالإضافة لجلسة كاملة استعرضت التجربة المغربية لتعليم

حقوق الإنسان تحت عنوان: "إلى أي حد يمكن اعتبار التجربة المغربية نموذجية"، قدمها دكتور خالد عبد الرزاق أحد المسؤولين بوزارة حقوق الإنسان بالمغرب. هذه الجلسات ذات طبيعة وصفية، وإن كانت لا تخلو من قراءات نقدية.

واليوم الثالث خصصت جلساته الأربع كما يلي: واحدة لمناقشة تأثيرات الثقافة السياسة السائدة على تعليم حقوق الإنسان، وأخرى لتأثيرات الثقافة الدينية السائدة على نشر وتعليم حقوق الإنسان، وثالثة لدور الإعلام في ثقافة حقوق الإنسان، ورابعة لدور الآداب والفنون في نشر رسالة حقوق الإنسان.

أما اليوم الرابع والأخير فقد احتوى على جلستين، الأولى عن الإعلام، وناقشت إمكانية وجدوي تأسيس منابر إعلامية مستقلة لحقوق الإنسان. والثانية لمناقشة مشروع الإعلان الختامي للمؤتمر. وفي الجلسة الختامية تمت مناقشة، وإجازة مشروع إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان. وقد حدد الإعلان المرجعية لتعليم حقوق الإنسان، وبين أهداف ذلك التعليم، وخاطب في توصياته كل من الحكومات العربية، والأحزاب السياسية، ومنظمات ومؤسسات ومراكز ومعاهد حقوق الإنسان، والمؤسسات الدينية، والباحثين والأكاديميين والساسة والمفكرين والفقهاء، وحثهم جميعاً للعمل علي تحقيق هذه الأهداف. وكذلك وجه البيان نداءه لكل من الأمين العام للأمم المتحدة، والأمين العام للجامعة العربية، والمفوض السامي لحقوق الإنسان، على إيلاء قضية تعليم حقوق الإنسان عنايتهم، مما تجدون تفصيله في متن الإعلان.

هذا وقد واكبت جلسات المؤتمر أنشطة موازية، فكان افتتاح أسبوع السينما المصرية وحقوق الإنسان، في أمسية اليوم الأول، واجتماع تشاوري بشأن مؤتمر الأمم المتحدة العالمي ضد العنصرية، وكذلك اجتماعات الجيل الثالث لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي، في أمسية اليوم الثالث. ومحاضرة بالجامعة الأمريكية عن "التطورات الراهنة في فلسطين" قدمها الأستاذ خضر شقيرات في أمسية آخر أيام المؤتمر.

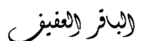
لقد كان المؤتمر تجربة تعليمية ثرية. ونموذجاً مجسداً لتعليم حقوق الإنسان، بما جمع من نفر هم ضمن عصارة المفكرين والباحثين، والناشطين في العالم العربي، إلى جانب متخصصين من أنحاء متفرقة من العالم، وبما وفر من مناخ حر، وبيئة صحية وحسن تنظيم. فقد اتسمت الجلسات بالجدية في الطرح والنقاش، واتسمت أجواء المؤتمر بروح الإخاء والتضامن والرغبة في التغيير. وهذا كله لم يكن ممكناً لولا الدرجة المهنية العالية، والقدرة التنظيمية والتنسيقية الدقيقة لأسرة مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، وسكرتارية المؤتمر بصفة خاصة، والتي كانت العين الساهرة لتوفير راحة المؤتمرين، وكذلك لولا جهود كل الذين كتبوا أوراقاً أو عقّبوا عليها، ولولا دفء القاهرة وكرمها الفياض. كما ولا يفوتني الإشادة بالمنظمات المانحة لتوفيرها الدعم المالي الذي بدونه ما كان انعقاد المؤتمر ممكناً.

تبويب الكتاب

يتصدر "**إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان**"، الذي اعتمده المشاركون في المؤتمر في ختام أعمالهم- أوراق هذا الكتاب، ليقدم للقارئ حصيلة ما انتهت إليه مداولات المؤتمر وما يطرحه من مهام ومسئوليات سواء على عاتق منظمات حقوق الإنسان ومؤسسات المجتمع المدني في العالم العربي، أو على عاتق الحكومات العربية، وكذلك مقتضيات التنسيق والتعاون على المستوى الإقليمي أو الدولي من أجل مجابهة تحديات نشر ثقافة حقوق الإنسان.

وضم الكتاب، ثمانية فصول يبدأ أولها باستخلاص القواسم المشتركة في إشكاليات التعليم والتربية على حقوق الإنسان والتعرف على التجارب والخبرات العالمية في هذا المضمار. ويناقش الفصل الثاني تأثيرات الثقافة الدينية السائدة على تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي، على حين يتوقف الفصل الثالث أمام الثقافة السياسية السائدة في العالم العربي ودورها في إعاقة أو دعم مهمة تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان. ويستعرض الفصل الرابع بالتحليل والتقييم عددا من التجارب العربية الحكومية في تعليم حقوق الإنسان شملت الجزائر وتونس ومصر والمغرب. بينما يلقي الفصل الخامس الضوء على أدوار المنظمات غير الحكومية في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان. ويبرز الفصل السادس الأدوار الحيوية للفنون والآداب في نشر ثقافة حقوق الإنسان. ويناقش الفصل السابع دور الإعلام وفرص الاستفادة من الفضائيات العربية. أما الفصل الثامن والأخير فقد خصص لمناقشة عددا من الاقتراحات الرامية إلى توفير منابر وأدوات إعلامية مستقلة متخصصة في حقوق الإنسان على المستوى الإقليمي. وقد حرصنا على نشر التعقيبات على أوراق المؤتمر، والتي قدمت محررة من أصحابها بينما تعذر ذلك -لأسباب فنية- فيما يتعلق بالتعقيبات الشفهية رغما عن إدراكنا لقيمتها.

وأخيرا فقد حرصنا في تحرير الكتاب على أن يكون تدخلنا في أضيق الحدود ودونما أدنى إخلال بالأفكار والآراء القيمة التي طرحتها الأوراق أو بالمعلومات الثرية التي حفلت بها، وربما كان الاستثناء من ذلك استبعاد ملاحق إضافية ضمنتها بعض الأوراق، لاعتبارات تتعلق بحجم الكتاب وسهولة تداوله.



إعلان القاهرة
لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

بدعوة من مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، وبالتنسيق مع مكتب المفوضية السامية لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة لحقوق الإنسان والشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان، وبمشاركة نحو مائة من الخبراء والمدافعين عن حقوق الإنسان من ٤٠ منظمة ومركزا لحقوق الإنسان في ١٤ دولة عربية، وبمساهمة خبراء من أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية وأوروبا، انعقد مؤتمر "قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان : جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين" في الفترة ١٣-١٦ أكتوبر ٢٠٠٠ في القاهرة.

وبعد مراجعة الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، والوثائق والإعلانات والتقارير الصادرة عن المؤتمرات الدولية والإقليمية ذات الصلة، وخاصة مؤتمر اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان (فيينا ١٩٧٨)، ومؤتمر اليونسكو (مالطة ١٩٨٨)، والمؤتمر الدولي لتعليم حقوق الإنسان والديمقراطية المنعقد في مونتريال ١٩٩٣، و المؤتمر العالمى لحقوق الإنسان (فيينا ١٩٩٣)، والمؤتمر الإقليمي حول التربية على حقوق الإنسان فى أفريقيا (داكار ١٩٩٨)، والمؤتمر الإقليمي لآسيا والباسفيك حول التعليم من أجل حقوق الإنسان (بيون بالهند ١٩٩٩)، والمؤتمر الإقليمي حول تعليم حقوق الإنسان في العالم العربي (الرباط ١٩٩٩)، والمؤتمر الدولي الأول للحركة العربية لحقوق الإنسان (الدار البيضاء ١٩٩٩)....

وبعد الاطلاع على خطة الأمم المتحدة لعقد تعليم حقوق الإنسان (١٩٩٥-٢٠٠٤)، والمنجزات التى تمت حتى منتصف العقد،..

وبعد مناقشات مستفيضة على مدار جلسات المؤتمر، أخذت فى اعتبارها ما يؤكده التقرير العالمي عن التنمية البشرية، والتقرير الدولي عن الفساد في العالم، من وجود علاقة وثيقة بين عدم احترام حقوق الإنسان، وتفشي الفقر والفساد.... والقلق المتزايد بشأن الآثار السلبية للعولمة على الصعيد الاقتصادى، وسوء استخدام اعتبارات حقوق الإنسان في العلاقات الدولية، وانعكاس ذلك في الظلم الفادح الذي حاق بالشعوب، وخاصة في العالم العربي...

قرر المؤتمر إصدار الإعلان التالي باسم "إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان":

يؤكد المشاركون على:

- عالمية مبادئ حقوق الإنسان، وعلى الترابط الوثيق بين الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والحقوق التضامنية، وعلى اعتمادها المتبادل على بعضها البعض، وعدم قابليتها للتجزئة، وأن حقوق المرأة هي جزء أصيل من منظومة حقوق الإنسان.
- أن قيم حقوق الإنسان هي ثمرة تفاعل وتواصل الحضارات والثقافات عبر التاريخ، وحصاد كفاح كافة الشعوب ضد كافة أشكال الظلم والقهر الداخلي والخارجي، وأنها بهذا المعنى ملك للبشرية جمعاء.
- أن الخصوصية الثقافية التي ينبغي الاحتفاء بها -باعتبارها حقا من حقوق الإنسان- هي تلك التي ترسخ شعور الإنسان بالكرامة والمساواة، وتعزز مشاركته في إدارة شئون بلاده، وتنمي لديه الإحساس والوعي بوحدة المصير مع الإنسان في كل مكان، و لا تتخذ ذريعة لتهميش المرأة و تكريس الوضع المتدني لها، أو إقصاء الآخر بسبب أى اعتبارات دينية أو ثقافية أو سياسية، أو التملص من الالتزام بالمواثيق الدولية.
- أن احترام حقوق الإنسان هو مصلحة عليا لكل فرد و جماعة وشعب وللإنسانية جمعاء، باعتبار أن تمتع كل فرد بالكرامة والحرية والمساواة هو عامل حاسم في ازدهار الشخصية الإنسانية، وفي النهوض بالأوطان وتنمية ثرواتها المادية والبشرية، وفي تعزيز الشعور بالمواطنة.
- أن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان يشكل حقا أصيلا من حقوق الإنسان، و يملى على الحكومات على وجه الخصوص مسئوليات والتزامات كبرى في الترويج والتعريف بمبادئ حقوق الإنسان وآليات حمايتها ونشر ثقافتها.

أولا: مفهوم تعليم وثقافة حقوق الإنسان

إن تعليم حقوق الإنسان هو في الجوهر مشروع عام لتمكين الناس من الإلمام بالمعارف الأساسية اللازمة لتحررهم من كافة صور القمع والاضطهاد، وغرس الشعور بالمسئولية تجاه حقوق الأفراد والمصالح العامة. كما أن ثقافة حقوق الإنسان تشمل مجموعة القيم والبنى الذهنية والسلوكية، والتراث الثقافى والتقاليد والأعراف التى تنسجم مع مبادىء حقوق الإنسان، ووسائل التنشئة التى تنقل هذه الثقافة فى البيت والمدرسة والهيئات الوسيطة، ووسائل الإعلام.

إن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان هو عملية متواصلة وشاملة تعم جميع صور الحياة، ويجب أن تنفذ إلى جميع أوجه الممارسات الشخصية والمهنية والثقافية والاجتماعية والسياسية والمدنية. ومن الضروري لكافة المهن أن ترتبط بمقاييس أداء تلتزم بقيم تستلهم الحقوق الأساسية للإنسان.

إن تضافر المعرفة والممارسة هو الهدف الجوهري لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.. إن تعليم حقوق الإنسان إذ يغرس حس الكرامة والمسئولية جنبا إلى جنب المسئولية الاجتماعية والأخلاقية،

يقود الناس بالضرورة إلى الاحترام المتبادل والمساعدة الجماعية والتأقلم مع حاجات وحقوق بعضهم البعض،كما يقودهم إلى القبول بالعمل معا للتوصل بصورة حرة إلى صياغات مناسبة ومتجددة تضمن توازن المصالح والعمل المشترك من أجل الخير العام، دون حاجة إلى فرض سلطان العنف المنظم أو العشوائي الذي يصادر حريات الناس جميعا.

ثانيا: أهداف تعليم و نشر ثقافة حقوق الإنسان:

١- تنمية وازدهار الشخصية الإنسانية بأبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية، وتجذير إحساسها بالكرامة والحرية والمساواة والعدل الاجتماعي و الممارسة الديموقراطية .

٢- تعزيز وعى الناس -نساء ورجالا- بحقوقهم بما يساعد على تمكينهم من تحويل مبادئ حقوق الإنسان إلى حقيقة اجتماعية واقتصادية و ثقافية وسياسية، و رفع قدرتهم على الدفاع عنها، وصيانتها والنهوض بها على كافة المستويات.

٣- توطيد أواصر الصداقة والتضامن بين الشعوب، وتعزيز احترام حقوق الآخرين، وصيانة التعدد والتنوع الثقافي وازدهار الثقافات القومية لكل الجماعات والشعوب، وإغناء ثقافة الحوار والتسامح المتبادل ونبذ العنف والإرهاب، وتعزيز اللاعنف ومناهضة التعصب وإكساب جميع الناس مناعة قوية ضد خطاب الكراهية.

٤- تعزيز ثقافة السلام القائم على العدل وعلى احترام حقوق الإنسان، وعلى رأسها الحق في تقرير المصير، والحق في مقاومة الاحتلال. ودمقرطة العلاقات الدولية ومؤسسات المجتمع الدولي، بحيث تعكس المصالح المشتركة للبشرية.

ثالثا: التوصيات

انطلاقا من دراسته للعقبات و المشكلات التى تقف عائقا أمام تعليم و نشر ثقافة حقوق الإنسان فى العالم العربى، فإن المؤتمر يوصى بما يلى:

١- دعوة الحكومات العربية إلى:

١-١: التصديق على كافة الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان، وإسقاط التحفظات لمن صدق عليها بتحفظ، و متابعة تطبيقها فى الواقع، وعلى احترام كافة حقوق الإنسان دون تجزئة، وعدم التذرع بتلاعب بعض أطراف المجتمع الدولي بها أو بالخصوصية الثقافية، للتنصل من التزاماتها تجاه شعوبها ومواطنيها.

١-٢: إزالة كافة القيود على حريات الرأي والتعبير والتجمع والحريات الأكاديمية، بما يتسق مع مبادئ حقوق الإنسان المعترف بها عالميا، و إزالة القيود أمام حق امتلاك وإدارة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة.

١-٣: وضع خطط وطنية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، باعتبار ذلك أفضل مساهمة في

تعزيز الشعور بالانتماء والمواطنة، و باعتبار أن رفع مستوى وعى الأفراد والمجتمعات بحقوق الإنسان و الشعوب هو خط الدفاع الأول عن حقوق الإنسان وحقوق الأوطان.

من الضروري في هذا الإطار إيلاء الاهتمام بـ:

أ- مراجعة مناهج التعليم ومواد الإعلام لتنقيتها من المضامين المنافية لقيم حقوق الإنسان، وتخصيب مناهج التعليم بمضامين حقوق الإنسان.

ب- إدراج مادة حقو ق الإنسان في التعليم الجامعي، والدراسات العليا، وتشجيع القيام ببحوث الماجستير والدكتوراه في مجال حقوق الإنسان.

ج- تضمين حقوق الإنسان في مناهج محو الأمية، ومختلف برامج التعليم غير النظامى .

د- إدراج مادة حقوق الإنسان في برامج تكوين المدرسين و تأهيل المحامين والقضاة والأطباء ورجال الإعلام والدين والجيش والبوليس و الموظفين فى الإدارات العامة والمشتغلين بالفنون.

هـ- إنشاء مؤسسات وطنية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وتعزيز دور المنشأ منها في بعض الدول العربية، وتنسيق جهود إنجاز الخطط الوطنية بالتعاون مع منظمات حقوق الإنسان المحلية والإقليمية العربية.

و- تعزيز أواصر التعاون مع أجهزة الأمم المتحدة المعنية والمعاهد والمراكز الدولية لتعليم حقوق الإنسان.

ز- إيلاء عناية خاصة للدور الذي يمكن أن تلعبه الفنون والآداب في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، بما لها من قدرات خاصة على مخاطبة وجدان البشر دون مواعظ جافة، والانطلاق من معرفة الواقع المعاش. وتطوير مواد تعليمية غير تقليدية لهذا الغرض (أفلام، مسرحيات... الخ).

٢- حث جامعة الدول العربية على الاهتمام بقضايا حقوق الإنسان للشعوب والمواطنين في الدول العربية، بما يستوجبه ذلك من القيام بمراجعة الميثاق العربي لحقوق الإنسان، لكي يتسق مع قيم ومبادئ حقوق الإنسان ،ووضع نظام خاص للجنة العربية الدائمة لحقوق الإنسان يؤدي لتفعيلها، وفتح قنوات للتعاون مع المنظمات غير الحكومية العربية. وكذا الإسهام فى تفعيل خطط أجهزة الأمم المتحدة المعنية بتعليم و نشر ثقافة حقوق الإنسان.

٣- إنشاء لجنة إقليمية عربية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، تضم الحكومات العربية النشيطة في هذا المجال، والمنظمات غير الحكومية العربية ذات الصلة، بهدف تطوير الخطط والبرامج في هذا الميدان، بالتنسيق مع أجهزة الأمم المتحدة المعنية.

٤- حث خبراء التعليم على تطوير مناهج لتعليم حقوق الإنسان تخاطب الوجدان فضلا عن العقول، ولا تحصر مهمتها في نقل المعارف، بل تسعى إلى تطوير السلوكيات والتفكير النقدي، بما يساعد على خلق بيئة ثقافية تكفل حماية الحقوق الفردية والجماعية، وتعزز بناء دولة الحق والقانون. و من الضروري أن تأخذ هذه المناهج بعين الاعتبار الارتكاز على المبادئ العالمية لحقوق الإنسان، واستلهام الثقافة الخاصة بكل شعب، وتجربته التاريخية في مقاومة كافة أشكال الظلم السياسي

والاجتماعي والثقافي والديني والاحتلال الأجنبي.

٥- دعوة الأحزاب السياسية في العالم العربي إلى إعلان التزامها بالمواثيق الدولية لحقوق الإنسان والعمل على إبراز وتعزيز مضامين حقوق الإنسان في برامجها السياسية وممارساتها الميدانية، و إعمال الممارسات الديموقراطية داخلها، وإيلاء الاهتمام بثقافة حقوق الإنسان في برامج إعداد الكوادر الشابة.

٦- حث وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة على الاهتمام بتعزيز قيم حقوق الإنسان والتعددية والتنوع، وتجنب كل ما من شأنه إذكاء مشاعر الكراهية العنصرية أو الدينية أو تحقير الرأي الآخر، أو امتهان الكرامة الإنسانية. وحث اتحاد الصحفيين العرب ونقابات الصحفيين ومؤسسات المجتمع المدني على مراقبة مدى التزام وسائل الإعلام بمواثيق الشرف المهنية في هذا المضمار، ودعوة مؤسسات حقوق الإنسان الحكومية وغير الحكومية لتبنى برامج خاصة لتدريب الإعلاميين.

٧- حث مؤسسات حقوق الإنسان الحكومية وغير الحكومية على تحقيق أقصى استفادة ممكنة من وسائل الإعلام -وخاصة المرئية والمسموعة منها- في نشر ثقافة حقوق الإنسان، بما في ذلك إنشاء منابر وبرامج خاصة، و استخدام التقنيات الحديثة لهذا الغرض. و العمل على دراسة مكونات الثقافة الشعبية التى تشكل إدراك الإنسان، بهدف التوصل إلى الخطاب المناسب لنشر ثقافة حقوق الإنسان.

٨- دعوة المفكرين والساسة ورجال الدين العرب إلى الترفع عن إقحام الدين في علاقات صراعية مع حقوق الإنسان، واعتبار الحقوق المنصوص عليها في الشرعة العالمية بمثابة الحد الأدنى الذي لا يجوز الانتقاص منه بدعاوى الخصوصية الثقافية أو أية دعاوى أخرى. والعمل على تجذير قيم حقوق الإنسان في التقاليد الثقافية العربية.

٩- دعوة الأكاديميين والباحثين والفقهاء للعمل على إبراز جذور حقوق الإنسان في الثقافة العربية، وإبراز مساهمة الحضارة الإسلامية والمسيحية في إرساء قيم حقوق الإنسان، وإزالة التعارض المصطنع بين بعض مبادئ حقوق الإنسان وبعض التفسيرات السلفية التي تجاوزها العصر.

١٠- دعوة مراكز ومعاهد حقوق الإنسان لتعزيز التنسيق بينها على الصعيد المحلي والإقليمي، وأيضا مع الهيئات الحكومية المحلية والإقليمية المعنية، والمؤسسات الدينية التي تولي الاهتمام بثقافة حقوق الإنسان. والقيام بدراسات ميدانية لتقييم التجارب العربية الحكومية وغير الحكومية في تعليم حقوق الإنسان، لتشخيص العوائق واستخلاص التوصيات المناسبة لتعزيزها.

١١- حث الأمين العام للأمم المتحدة على إيلاء اهتمام خاص بقضية تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وتخصيص رسالته السنوية في اليوم العالمي لحقوق الإنسان في ١٠ ديسمبر القادم لمطالبة الحكومات بتعزيز جهودها في هذا المجال، وبشكل خاص في تفعيل عشرية الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان، بما في ذلك تعبئة الموارد البشرية والمادية اللازمة.

١٢- حث المفوض السامي لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة على مضاعفة الجهود اللازمة لتفعيل عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان بأفضل صورة ممكنة، وتقديم مساندة أفضل للحكومات

والمنظمات غير الحكومية النشيطة في هذا المجال.

١٣- حث المفوضية السامية لحقوق الإنسان ومنظمة اليونسكو على الاهتمام بترجمة كافة المطبوعات ذات الصلة بقضايا حقوق الإنسان إلى اللغة العربية، وإتاحتها على أوسع نطاق ممكن للقارئ العربي.

كلمات الافتتاح

كلمة عبد العزيز بناني

رئيس الشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان

ينعقد مؤتمرنا هذا في ظرف محفوف بالمخاطر والتحديات الصعبة بالنسبة لنشطاء حقوق الإنسان في المنطقة. فالحرب الموجهة ضد الشعب الفلسطيني والتي انتقلت من إطلاق النار على المدنيين إلى استعمال الطائرات والدبابات والبوارج وإطلاق الصواريخ، تضعنا أمام وضع جديد وتولد فينا أسئلة مخيفة ومحيرة.

إننا نعلم أن السلم هو الحق الأول والضمانة الأساسية التي بدونها لا يمكن ممارسة بقية الحقوق. فهل ما أقدمت عليه إسرائيل هذه الأيام وما ارتكبته من جرائم سيدفعنا إلى اليأس والشعور بالإحباط الكامل. أم أن النشطاء العرب سيواصلون نضالهم في اطار القيم التي يؤمنون بها والإمكانية المخولة لهم في مواجهة المشكلات مهما اشتدت صعوبتها بديلا عن أسلوب الانزواء والاستسلام؟.

من هذا المنطلق، وتجاوزا للحيرة والارتباك، وبحثا عن الوسائل المساعدة على طرق جميع الأبواب، يجد النشطاء أنفسهم مدعوين مرة أخرى إلى العمل من أجل تفعيل المشروعية الدولية الحقة وآليات الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الإنسان وبحماية المدنيين. نقول هذا رغم الصعوبات التي تواجه المنتظم الأممي وتقصيره ودعم قدرته حاليا على كبح التصعيد الإسرائيلي، إضافة إلى محدودية هذه الآليات.

إن مما زاد في إضعاف الأمم المتحدة السياسة التعسفية التي مارستها الحكومات الإسرائيلية المتعاقبة منذ أكثر من نصف قرن وتمثلت في تجاهلها وإهمالها للقرارات الدولية المتعلقة بالقضية الفلسطينية. إذ في كل مرة تلقي بتلك القرارات عرض الحائط وتعمل بكل الوسائل التوسعية لخلق واقع جديد، وتلجأ كما تفعل الآن-إلى منطق القوة والأسلحة الثقيلة وتدمير المنشآت السياسية والاقتصادية، كل ذلك في سياق سياسة فرض الأمر الواقع على

حساب الحقوق الأساسية للشعب الفلسطيني.

من منطق عدم اتخاذ موقف الاستسلام والانزواء تأسست في يناير ١٩٩٧ الشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان والتي تضم حاليا ما لا يقل عن ٦٠ منظمة غير حكومية في محيط البحر المتوسط وفي أقطار الاتحاد الأوروبي.

إن التطورات الأخيرة التي لم يسبق لها مثيل تشكل تحديا صارخا وقويا للشراكة الأورومتوسطية التي انطلقت منذ إعلان برشلونة والتزمت بتحويل منطقة البحر الأبيض المتوسط إلى منطقة سلم وتفهم واستقرار. إن إسرائيل بسياستها الراهنة لم تنتهك فقط حقوق المواطن الفلسطيني بما فيها حقه في الحياة، وإنما أيضا تعمل على نسف مسلسل الشراكة من أساسه رغم ما يفرضه التزامها بإعلان برشلونة وباتفاقية الشراكة المبرمة مع الاتحاد الأوروبي.

إن الشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان، شعورا منها بخطورة ما يجري، وحرصا منها على النهوض الفعلي بحقوق الإنسان في كامل منطقة المتوسط ومساهمة في دمقرطة الحياة السياسية بها، دعت -في اجتماعها الذي انعقد في أبريل ١٩٩٩ في مدينة " شتوتغارت"- الاتحاد الأوربي إلى الإسهام في وضع حد لمأساة الشعب الفلسطيني. كما قرر مكتب الشبكة في اجتماعه الأخير تكليف مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان بإعداد تقرير يقدم إلى القمة المتوسطية التي ستعقد في شهر نوفمبر القادم بمرسليا، ومطالبتها بالنهوض بمبدأ أساسي هو حق الشعب الفلسطيني في تقرير مصيره. كما تم توجيه بعثة تقصي الحقائق إلى الأراضي المحتلة ومناطق السلطة الوطنية، وقامت هذه البعثة الأولى من نوعها التي قدمت تقريرا أثار اهتمام الرأي العام العالمي كما تحدثت عنه العديد من وسائل الإعلام. وهذا التقرير كشف بوضوح مسئولية القوات الإسرائيلية في الأحداث الأخيرة واستعمال الأسلحة النارية ضد المدنيين، انتهاكا لاتفاقيات جنيف لسنة ١٩٤٩.

وفي ظل التطورات الأخيرة تم الاتفاق بين أعضاء المكتب التنفيذي بالشبكة على توجيه رسالة إلى رئيس الاتحاد الأوروبي بهدف مناقشة انعكاسات هذه التطورات ومخاطر الحرب المفتوحة ضد المدنيين و تأثيراتها على مستقبل اتفاق برشلونة بشأن الشراكة الأورومتوسطية .

في الختام، نعود فنؤكد أنه رغم دقة الظرف والضريبة الكبيرة التي يدفعها الفلسطينيون في مواجهة غير متكافئة، فإن نشطاء حقوق الإنسان ليس أمامهم سوى خيار واحد: مواصلة الطريق وتفعيل كل الآليات وتفعيل الرأي العام الدولي والرهان على السلام العادل وعلى حماية حقوق الإنسان والنهوض بثقافة حقوق الإنسان بالمنطقة الأورومتوسطية. وهو موضوع مؤتمرنا هذا الذي نتمنى له التوفيق.

كلمة بهي الدين حسن

مدير مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

يشرفني أن أفتتح بالنيابة عن أسرة مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان مؤتمر **"قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين"** وهو المؤتمر الدولي الثاني للحركة العربية لحقوق الإنسان في العالم العربي، تنفيذا لتوصيات المؤتمر الأول الذي عقده مركز القاهرة في المغرب العام الماضي بمشاركة ٤٠ منظمة عربية لحقوق الإنسان.

ينعقد هذا المؤتمر وسط أجواء مفعمة بالحزن والغضب تعتصر الشارع العربي وكل إنسان حر في العالم نتيجة للعدوان اليومي الوحشي الذي تمارسه إسرائيل ضد الشعب الفلسطيني الأعزل، وفي غياب موقف دولي رادع يشل ذراع العدوان، ويحمي حقوق الإنسان والشعب الفلسطيني.

لقد كان هذا التدهور المؤسف هو الهم الشاغل خلال الأسبوعين الماضيين لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي، الأمر الذي عبرت عنه بعشرات البيانات، وتمثل البيانات التي وزعت عليكم مجرد نموذجا لها.

لقد أكدت حركة حقوق الإنسان في إعلانها الصادر عن مؤتمرها الأول بالدار البيضاء أن القضية الفلسطينية هي قضية حقوق إنسان في المحل الأول، وطالبت الدول العربية والمجتمع الدولي بالتعامل معها من هذا المنطلق بدلا من تركها نهبا في سوق المناقصة السياسية، القائمة على علاقات القوى، وحقائق القوة، لا على اعتبارات الحق والعدل والقانون الدولي.

كما أدانت منظمات حقوق الإنسان من خلال ذلك الإعلان التوظيف النفعي السياسي الدعائي لحقوق الإنسان وسياسة الكيل بمكيالين والمعايير المزدوجة التي تقوم بها بعض الدول الكبرى وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية.

إن بلوغ النزعة العدوانية الإسرائيلية هذا المستوى من الاستهتار والسفور الفاجر لم يكن ممكنا لولا تأكدها من الحماية السياسية والدبلوماسية الجاهزة التي تقدمها الولايات المتحدة الأمريكية لها دائما.

في اليوم التالي لانتهاء أعمال مؤتمرنا، تبدأ لجنة حقوق الإنسان بالأمم المتحدة أعمال جلسة استثنائية خاصة لبحث الأوضاع المتردية لحقوق الإنسان في الأراضي الفلسطينية. إن توافر النصاب القانوني اللازم لعقد هذا الاجتماع، لم يكن ممكنا لولا جهود المنظمات الدولية الشقيقة وتضافر إرادة دول العالم الثالث ودول الاتحاد الأوروبي مجتمعة في مواجهة اعتراض الولايات المتحدة وروسيا وكندا.

إنني أود في هذه المناسبة أن أستعيد الموقف الإجماعي للمنظمات العربية لحقوق الإنسان الذي عبرت عنه في اجتماعاتها ومداولاتها الأخيرة بالرباط منذ ثلاثة أيام، والذي يتركز في عدد من المطالب الأساسية:

١- دعوة مجلس الأمن لتوفير قوة حماية دولية للشعب الفلسطيني في الضفة وغزة والقدس الشرقية تنتشر على حدود ٤ يونيو ١٩٦٧.

٢- إيفاد لجنة تحقيق دولية محايدة إلى الأراضي الفلسطينية للتحقيق في أعمال العدوان على المدنيين الفلسطينيين.

٣- تقديم المسئولين عن هذه الجرائم إلى العدالة الدولية بوصفهم مرتكبي جرائم ضد الإنسانية.

٤- تدخل المجتمع الدولي بكل حزم لفرض حل حاسم للمسألة الفلسطينية يقوم على جميع قرارات الأمم المتحدة ذات الصلة وخاصة القرار ١٨١، ١٩٤.

لقد كانت الأحداث المحزنة الأخيرة مناسبة جديدة لتأكيد الترابط الوثيق بين تمتع الشعوب بالديمقراطية وحقوق الإنسان، وبين تمكينها من التضامن والدفاع عن حقوقها الجماعية في مواجهة المعتدي الأجنبي، فحيثما افتقرت الدول العربية إلى حريات التعبير والتجمع، فإن تحركها المشروع للتعبير عن تضامنها مع الشعب الفلسطيني تعرض للقمع، بينما كان تمتع بعض الشعوب العربية بالحد الأدنى من هذه الحريات، يمكّنها من توصيل رسائلها للشعب الفلسطيني وللمعتدي الإسرائيلي والمجتمع الدولي. والمثل الأبرز على ذلك هي المغرب، حيث خرجت مظاهرة ضمت أكثر من مليون ونصف مواطن في ٨ أكتوبر، وسار على رأسها رئيس الوزراء عبد الرحمن اليوسفي أحد مؤ سسي حركة حقوق الإنسان في العالم العربي، وقادة الأحزاب والجمعيات والنقابات والمنظمات العربية لحقوق الإنسان التي كانت مجتمعة هناك، ولم تقع حادثة عنف واحدة.

لقد بدأت النخب العربية السياسية والمثقفة تلتفت إلى هذا الترابط في أعقاب الاجتياح الإسرائيلي للبنان في عام ١٩٨٢، واحتلال أول عاصمة عربية (بعد القدس)، وعلى ضوء عجز الجماهير العربية عن أن تجسد موقفها بمظاهرة واحدة تخترق أحزمة الحصار الأمني حولها. منذ تلك اللحظة تعمق الإدراك بأنه لا سبيل للدفاع عن حقوق الوطن في ظل تقييد حقوق الإنسان، ومن ثم تشكلت المنظمة العربية لحقوق الإنسان التي لم تجد حينذاك عاصمة عربية واحدة تستضيف اجتماعها التأسيسي فعقدته في قبرص.

إن التاريخ يعيد نفسه مرة أخرى الآن بعد ١٨ عاما، فمن ناحية هناك آلة العدوان الإسرائيلي تفترس الشعب الفلسطيني الأعزل، ومن ناحية أخرى تقف أغلبية الشعوب العربية عاجزة ومكبلة حتى عن أن تدفع الأذى بأضعف الإيمان، أي باللسان.

وفي الوقت الذي بدأت تتعزز فيه مواقع حقوق الإنسان في العالم العربي خلال العقد الماضي، فإن بعض قطاعات النخب العربية سقطت في شرك الخديعة القائلة بالتعارض بين حقوق الإنسان الفردية والجماعية.

إنني أنتهز هذه المناسبة، لكي أدعو قوى وفعاليات المجتمع العربي حكومات وشعوبا، إلى اعتبار حقوق الإنسان مصلحة قومية عليا، فتمتع كل مواطن بالكرامة والحرية، ونبذ العبودية والخضوع هو السبيل الوحيد لرفعة الأوطان، ليس فقط في مواجهة العدوان الخارجي، ولكن أيضا لتحقيق التنمية والقضاء على الفقر والفساد.

لقد أكدت مؤشرات التقرير العالمي الأخير عن التنمية البشرية والتقرير الدولي عن الفساد، وجود علاقات وثيقة بين عدم احترام حقوق الإنسان، وتفشي الفقر والفساد، فحيثما تحتكر أقلية السلطة السياسية وإدارة موارد وثروات البلاد دون رقيب أو حسيب، يتفشى الفقر والفساد.

لذا فإن رفع مستوى وعي الأفراد والمجتمعات بحقوق الإنسان والشعوب هو خط الدفاع الأول عن حقوق الإنسان والأوطان. وهى المهمة الأولى لبرامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، ومن أجلها أوصى المؤتمر الأول بتخصيص مؤتمر لها.

الأصدقاء الأعزاء؛

ينتمي مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان إلى مدرسة فكرية تؤمن بعالمية مبادئ حقوق الإنسان، باعتبارها ثمرة التفاعل الخلاق بين الحضارات والثقافات عبر التاريخ، وتعترف هذه المدرسة بالخصوصية الثقافية لكل شعب وجماعة قومية، ولا ترى تعارضا في ذلك، بل نعرّف مهمتنا في العمل على اشتقاق حقوق الإنسان من الثقافة العربية ذاتها بكل روافدها من إسلام ومسيحية شرقية، وتقاليد وأعراف وتراث فكري وفني وأدبي.

وفي هذا الإطار فإن مركز القاهرة يتعامل مع مهمة تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان باعتبارها عملية كفاحية تستهدف تمكين البشر من السيطرة على مقدراتهم، وأبعد عن أن تكون مجرد عملية تلقين معلومات.

وبهذا المعنى فإن هذه المهمة هي أوسع وأشمل من أن يقوم بها مركز لحقوق الإنسان، أو حتى كل مراكز تعليم حقوق الإنسان في العالم العربي مجتمعة، إنها مهمة تتسع لكل القوى الحية في المجتمعات العربية، ويجب أن تتحمل الحكومات العربية القسط الأكبر من المسئولية فيها، وخاصة بتوظيف مؤسسات التعليم والإعلام الرسمي. وفي هذا الإطار فإنني أنتهز هذه الفرصة لكي أدعو كافة الحكومات -العربية التي لم تقم بعد- بتنفيذ توصية المفوضية السامية لحقوق الإنسان بتشكيل لجان وطنية لتعليم حقوق الإنسان بالتعاون مع المنظمات غير الحكومية المعنية، كما أدعو جامعة الدول العربية التي تشارك في المؤتمر بوفد رفيع المستوى بأن تشكل لجنة إقليمية خاصة لهذا الغرض.

إن أمام مؤتمرنا الدولي الثاني مهمة شاقة، تكلف بها من المؤتمر الأول، وهو وضع جدول أعمال لحركة حقوق الإنسان في هذا المجال، والبحث عن مداخل وحلول جديدة للإشكاليات التي تعوق العمل في هذا المضمار. وهى مهمة حشد لها مركز القاهرة نحو ٣٥ خبيرا من مختلف المجالات من ١٧ دولة عربية وأفريقية وآسيوية ولاتينية وأوروبية، أعدوا أوراق المؤتمر، التي تبدأ مداولاته الشاقة صباح الغد بحضور نحو ٦٥ مشاركا آخرين.

الأصدقاء الأعزاء؛

يبقى أن أعيد الفضل إلى أصحابه، فانعقاد مثل هذا المؤتمر لم يكن ممكنا لولا تعاون ودعم المفوضية السامية لحقوق الإنسان، التي يمثلها في هذا المؤتمر السيدة إيلينا إيبوليتي المسئولة عن عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان، والشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان التي يمثلها رئيسها عبد العزيز البناني، فضلا عن المؤسسات التي ساهمت بتمويل هذا المؤتمر وهى هيئات المعونة الهولندية والدانمركية والمؤسسة الأوروبية للثقافة ومؤسسة إيكو الهولندية ومؤسسة شبكة البدائل للتمية الكندية. كما أنه لولا التسهيلات الاستثنائية التي قدمها المسئولون في وزارتي الخارجية والداخلية، ما كان ممكنا لكثير من المشاركين الحضور أو الانضمام إلينا في الوقت المناسب.

أيها الأصدقاء الأعزاء؛

أتوجه إليكم بوافر الامتنان على مشاركتكم لنا جلسة افتتاح أعمال هذا المؤتمر، وأخص بالذكر الأصدقاء الذين تحملوا مشقة السفر لإثراء مداولاتنا ومساعدتنا على إنجاز المهمة التي تعاهدنا عليها؛

وأتمنى للجميع التوفيق.

الفصل الأول

التحديات التي تواجه تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان:
تجارب وخبرات عالمية

١ - في حوض البحر المتوسط*

كولم ريجان**

مقدمة

منظمة "٢٠/٨٠*** التعليم والعمل من أجل عالم أفضل" منظمة غير حكومية مقرها ايرلندا متخصصة في التعليم حول قضايا التنمية وحقوق الإنسان والسلام والعدالة. ونحن منظمة عضو في الشبكة الأورو-متوسطية لحقوق الإنسان وقد استضفنا مؤخرا ورشة لاستكشاف وصياغة جدول أعمال تعليم حقوق الإنسان للشبكة. وهذه الورقة تقدم نتائج تلك الورشة وتعتمد بالإضافة إلى ذلك على لجنة التعليم من أجل التنمية وهى مشروع مشترك بين ٢٠:٨٠ وزملائنا في إنجلترا، مركز التعليم من أجل التنمية ببيرمنجهام. وقد أنشئت اللجنة لمراجعة ومناقشة الوضع الراهن وخيارات المستقبل لتعليم حقوق الإنسان وتعليم التنمية على السواء. وقد نشرت اللجنة سلفا تقريرين.

وتهدف الورقة لتحقيق عدد من الأهداف:

- وضع الخطوط العامة لعدد من القضايا الرئيسية التي تواجه تعليم حقوق الإنسان كما صاغها المشاركون في الورشة.
- البدء في صياغة منظور سياسات ومقاربة لتعليم حقوق الإنسان.
- وضع الخطوط العامة لمبادئ هذه المقاربة.

وعموما، فقد خلصت الورشة إلى أنه بالرغم من جهود العديد من المنظمات يظل تعليم حقوق الإنسان متخلفا على عدة مستويات:

– **فلسفيا ونظريا:** فالكثير من المواد والمصادر والنقاشات لم تطور أو تنشر بما يكفي (خاصة بين

---

* كتبت هذه الورقة باللغة الإنجليزية، وترجمها للعربية مركز القاهرة

** كولم ريجان مدير منظمة ٨٠ / ٢٠

*** اختيار اسم المنظمة ٨٠ / ٢٠ يعود إلى موقف مؤسسيها الرافض لهيمنة شمال العالم الذين يشكلون ٢٠٪ من السكان، على الجنوب الذي يمثل ٨٠٪ من سكان العالم، ومن ثم فهي تسعى إلى تصحيح المعادلة المختلة لصالح الجنوب.

الثقافات) وهناك الكثير من القضايا التي لم تحل أو التي لم يجر تمحيصها بما يكفي (خاصة في السياق التعليمي) الخ.

- **منهجيا وبيداجوجيا:** حيث إننا ما نزال في حاجة لتطوير بيداجوجية ملائمة لتجذير تعليم حقوق الإنسان في التعليم أكثر منه في الخطاب الأكاديمي أو القانوني وفي الممارسة.

- **سياسيا:** حيث يظل جدول الأعمال في مجال تعليم حقوق الإنسان آخر ما يفكر فيه أو هامشا حتى بين منظمات حقوق الإنسان.

بعض النقاط الأولية العامة للنقاش

بداية قد يكون مفيدا إلقاء الضوء على بعض النقاط الهامة التي ناقشها المشاركون في الورشة التي شعرنا أنها ضرورية لإثراء أي نقاش واستراتيجية حول تعليم حقوق الإنسان.

١- أن يكون تعليم حقوق الإنسان جزءا لا يتجزأ من جدول أعمال حقوق الإنسان عامة، إذ لا يجب أن يكون شيئا "إضافيا" أو شيئا منفصلا عن بدائل العمل الأخرى. ويجب أن يثري جدول أعمال التعليم ويعزز جدول الأعمال العام والعكس. ويجب ألا يكون تعليم حقوق الإنسان مستودعاً "للخبراء" في هذا المجال بل يجب أن تكون له صلة مباشرة ومستمرة بكل أنشطة حقوق الإنسان.

٢- أن يضع تعليم حقوق الإنسان في اعتباره سياق "العالم الحقيقي" لنضال حقوق الإنسان، وألا يكون نموذجا نظريا فقط أو نموذجا منبتا عن سياقه. إننا نحتاج إلى تجذير مقاربتنا في خبرة أوضاع وصراعات العالم الواقعي. وينبغي أن يقدم عملنا الإحساس بأهمية ونكهة السياق الذي تدور فيه قضايا حقوق الإنسان.

٣- الإشارة إلى قضايا انتهاكات حقوق الإنسان وحمايتها وإلى القضية الأكثر عمومية وهى "ترويج ثقافة حقوق الإنسان". وعلينا أن نؤكد على الحاجة الراهنة للتعليم بوصفه أداة أو آلية لرفض الانتهاكات والخروق وليس كخيار "لطيف" في العمل في مجال حقوق الإنسان.

٤- إذا أردنا أن ينظر لنا بجدية، فعلينا أن نحترم جدول حقوق الإنسان وأن نعطي أوزانا متكافئة للاعتبارات التعليمية وللاعتبارات المتعلقة بحقوق الإنسان في ذاتها على نحو مباشر. ويجب أن تولي مقاربتنا اهتماما متساويا للاحتياجات التعليمية لمن نسعى للعمل معهم، ولقدراتهم ومصالحهم، إذ لا نستطيع ببساطة أن نفرض "وجهات نظرنا" عليهم بدون مناقشة وجهات نظر الآخرين.

٥- أن يحترم جدول أعمالنا في مجال تعليم حقوق الإنسان مبادئ "عالمية" حقوق الإنسان، وأن يحترم في ذات الوقت ويشجع الخصوصية المحلية في تطبيق هذه المبادئ العالمية. وإحدى الإسهامات التي يمكن أن تقدمها الحركة العربية هى فتح حوار عربي/ إسلامي- غربي حول هذه القضايا. وهناك مواد كثيرة بالعربية حول موضوع حقوق الإنسان يمكن نشرها وترجمتها للتداول والاستخدام الأوسع.

٦- أن يكون الأوروبيون (وكل نشطاء حقوق الإنسان) متيقظين لتفادي المركزية الأوروبية (وما

يماثلها) في مقاربة المواد التعليمية والمرجعيات النظرية، إذ نحتاج لتوسيع الأطر المرجعية الثقافية في تعليم حقوق الإنسان عن عمد ووعي. لكننا نحتاج لعمل هذا والحفاظ في نفس الوقت على الالتزام الصارم بالمعايير العالمية. علينا أن نكون منفتحين "لصراع الثقافات" مع التأكيد على التقاليد الكلاسيكية في أدبيات وفلسفة حقوق الإنسان (مثل الإنسانوية العلمانية والتراث المسيحي/ اليهودي).

٧- أن نسعى في إطار تطويرنا لمقرراتنا لتعليم حقوق الإنسان لبناء روابط استراتيجية بالمجالات الأخرى ذات الصلة من التعليم الاجتماعي والسياسي، وكذلك الحركات الاجتماعية الأخرى، الحركات التنموية والبيئية والنسوية، والمجالات مثل التعليم التنموي والتعليم بين الثقافات الخ. ويجب أن يكون هدفنا هو إضافة شئ محدد لعمل جداول أعمال هذه المنظمات والحركات أكثر من التنافس معها بأي شكل.

٨- أن يكون أحد أهدافنا رفع الوعي بعدد من القضايا والمسائل الأساسية ونشر الوثائق والصكوك الدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان خاصة في السياقات والبلدان التي تكون المعرفة فيها بهذه المعلومات محدودة.

وتشمل المبادئ والمسائل الأساسية التي يجب أن ينطلق منها عملنا:

الكرامة الإنسانية	لماذا كل البشر لهم حقوق وكيف يتصل هذا السؤال بحقوق الإنسان اليوم؟
حقوق الإنسان	ما هى الشواهد الدولية التي تقنن هذه الحقوق
المسئوليات	ما هى مسئولياتنا فيما يتعلق بحقوق الإنسان وكيف نحمي ونعزز هذه الحقوق؟ من صاحب المسئولية الرئيسية؟
ممارسات حقوق الإنسان	كيف نواجه الانتهاكات ونشجع (أو نطالب) بالالتزام بحقوق الإنسان

وفي تعريفنا لتعليم حقوق الإنسان علينا أن نسعى ليس للإقرار بسمات حقوق الإنسان، وإنما بالمبادئ الأوسع للتعليم الاجتماعي والسياسي. وفي هذا السياق يجب أن يؤكد تعريفنا على عدد من المجالات الرئيسية تتضمن: القيم (أو الميول) -المهارات (أو القدرات)- الأفكار (أو الفهم)- الخبرة (أو العمل) وهذا البعد الأخير الخاص بالعمل ذي أهمية خاصة لتعليم حقوق الإنسان

وتشمل المبادئ الأخرى التي يجب التأكيد عليها: التفكير النقدي- تقبل التنوع- حرية التعبير- المشاركة النشطة .. الخ.

كذلك يجب أن يكون تركيزنا على إحداث التغيير على عدة مستويات سواء على المستوى الفردي أو على المستوى المحلي أو على مستوى الدولة أو على المستوى الدولي.

وينبغي علينا أن نولي اهتماما للحاجة للتدريب في مجال تعليم حقوق الإنسان لضمان أننا نطور قدراتنا ومهاراتنا ونتعلم من تجارب الآخرين ونتقاسم العبر والدروس والمناهج والخبرات. ومن المهم بوجه خاص أن نركز على تدريب المدربين.

وعلينا أن نعترف بالضرورة القصوى لربط جدول الأعمال بكل مستويات المجتمع من المدارس إلى الكليات إلى قطاعات المجتمع المدني، النساء والمنظمات غير الحكومية، رجال الدين، الشباب، الإعلام .. الخ. وكذلك بهياكل الدولة.

تعليم حقوق الإنسان: الأبعاد الأربعة الرئيسية

هناك حاجة "لتعريف" أو "فهم" أو "صياغة رؤية" وافية لتعليم حقوق الإنسان. وفي استكشاف وصياغة هذا التعريف، علينا تفادي المواقف التجريدية أو النقاشات التي لا نهاية لها حول تفضيل أي من التعريفات المختلفة المتنافسة.

ويجب أن يأخذ تعليم حقوق الإنسان في اعتباره، من وجهة نظرنا، بأربعة أبعاد رئيسية، يعالج كل واحد منها لبلوغ الغايات المأمولة. ولأي من هذه الأبعاد الأربعة الأهمية ذاتها ولا يسبق أحدها الآخر في أهميته. وفي تقديرنا فتعليم حقوق الإنسان هو عملية نشطة يتاح للناس من خلالها الخبرة الشخصية وتقاسم المعرفة.

- اكتساب وتنمية وممارسة القيم والميول الضرورية لقيام مجتمع عادل وديمقراطي وسلمي يحترم ويروج الحقوق الإنسانية للجميع.
- الانخراط في -وتنمية وممارسة- الأفكار والإدراكات التي تعين على تفسير أصول وتنوع الطبيعة الدينامية للمجتمع بما في ذلك التفاعل بين -وفي- المجتمعات والثقافات والأفراد والهويات والبيئات والدور الرئيسي لحقوق الإنسان في توسط هذه التفاعلات.
- الانخراط في وتنمية وممارسة المهارات والقدرات التي تعين على إدراك المجتمع ومناقشة القضايا ومعالجة المشكلات واتخاذ القرارات والعمل بشكل تعاوني والتفاوض مع الآخرين.
- العمل والحصول على الخبرات الضرورية التي تنطلق من هذه الخبرات والقيم والمهارات والتي قد تسهم في تحقيق مجتمع سلمي وديمقراطي.

وفي حين أن أحد أهدافنا الرئيسية هو صياغة تفاصيل هذه المقاربة، فقد يكون مفيدا وكاشفا في هذه المرحلة أن نحدد شيئا من محتوى وجوانب تركيز هذه الأبعاد. والأمثلة المقدمة هنا مجرد أمثلة توضيحية.

أولا: القيم والميول

١- احترام ورعاية الذات: إن احترام ورعاية الذات هى قضية مركزية لازدهار رفاه الفرد والجماعة في المجتمع العادل الديمقراطي. احترام ورعاية المرء لنفسه تحقق له القدرة للعمل المستقل وتخلق الحافز الذاتي. وهى شرط لازم لإدراك كيف يرعى الفرد الآخرين ويخلق إمكانية السلام الداخلي في عالم متغير ولا يقين فيه.

٢- احترام ورعاية الآخرين: إن الميل لاحترام ورعاية الآخرين هو قضية مركزية للعيش في سياق من الاعتماد المتبادل في المجتمع التعددي. فالعلاقات الإيجابية بين الأفراد والمجموعات ضرورية لتنمية صفات مثل التعاون والاعتماد المتبادل واحترام التنوع بين الناس والثقافات التي تتيح لنا العيش والعمل في واقع عالم اليوم وفي المستقبل.

٣- الشعور بالمسئولية الاجتماعية: من الضروري في مجتمع يسعى لرفاه الجميع تنمية الالتزام بالمسئولية الاجتماعية القائمة على الفحص النقدي للمعلومات والبراهين في إطار الوعي بعلاقات القوي القائمة والأعراف الاجتماعية والمبادئ والتقاليد. ويستلزم هذا الميل للمسئولية الاجتماعية أيضا الالتزام بالعيش في محيط يثق بالمستقبل.

٤- الشعور بالانتماء: تعتمد المواطنة على ميل المرء إلى أن يكون جزءا من كل، ملتزما بغايات مشتركة تتجاوز المصالح الشخصية. ويشمل هذا استعداد الفرد للمشاركة كمواطن نشط يدفعه إدراكه للعالم كمكان يشعر كل فرد فيه بقيمته وتحترم فيه هموم وآراء الفرد والمجموعة.

ثانياً: الأفكار والمفاهيم

١- مركزية العلاقات: تنهض الحاجة للاعتراف بالعلاقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية على المساواة والتبادل والاعتراف بأن المكاسب المتبادلة تنشأ من هذه العلاقات.

٢- أهمية التسويات والتفاوض: تتعاظم الحاجة للوعي بأهمية التفاوض والتسوية في سياق التحول عن العنف نحو احتمال السلام وحقوق الإنسان، وكذلك القدرة على الاعتراف بما هو ضروري وما هو ثانوي.

٣- مفاهيم الديمقراطية والحكم والمواطنة: ترويج التفاهم والعمل من أجل تعزيز الممارسات والإجراءات الديمقراطية وواجبات كل المواطنين. تقدير تاريخ النضال من أجل الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان وضرورة حمايتها والاعتراف بمسئوليات الحكومات والمجتمع المدني عامة.

٤- الهويات الثقافية والصراعات والمصالحات: نحتاج في زمن العولمة المتسارعة لتبرير الاعتراف بالقيمة المتكافئة لكل الهويات الثقافية والاعتراف بمخاطر المركزية الإثنية التي تشعل الصراعات والعدوان ومن الضروري تنمية وممارسة قيمة المصالحة والمهارات اللازمة لتحقيقها.

٥- القواعد والحقوق والمسئوليات: تتطلب المساواة والمشاركة والديمقراطية الانخراط النشط لكل المواطنين في كل البلدان. ويجب أن يتساوق الاعتراف بأن الجميع ولدوا بحقوق غير قابلة للتصرف مع

الاعتراف بأن هناك أيضا مسئوليات موازية. وكذلك الاعتراف بأن ترويج وحماية الحقوق والمسئوليات ليس هو واجب الحكومة وحدها وإنما هو واجب الجميع.

٦- **هويات النوع:** من الضروري لتحقيق الإنسانية الكاملة والكرامة ولتحقيق إسهام الجميع تعزيز الاعتراف بالحقوق المتساوية للجميع بغض النظر عن النوع والاعتراف بأن التمييز القائم عليه غير أخلاقي وغير قانوني. وعلينا إعادة كشف القصص التي أزيحت عن التاريخ بسبب التمييز بين الجنسين واستكشاف وتقرير أدوار النوع الجديدة والمختلفة من أجل المستقبل.

ثالثا: المهارات والقدرات

١- **مهارات التواصل:** بما في ذلك القدرة على الحديث، والنقاش، وتقديم العروض الشفوية، وإجراء المناظرات والمقابلات، والتواصل بكفاءة عبر كل الأساليب اللغوية وباستخدام طائفة من الوسائل، والكتابة من أجل هدف معين والدفاع عن موقف، والتعبير عن المصالح والمعتقدات ووجهات نظر الآخرين، واستخدام تكنولوجيا المعلومات بالشكل الملائم.

٢- **مهارات البحث ومعالجة المشكلات:** بما في ذلك القدرة على إجراء البحث، وتقييم المعلومات والأفكار، وتفسير "النصوص" الإعلامية، وتحدي مواطن التحيز والتحامل، والتقاط التمييز واستخدام القوالب، وتنظيم المعلومات، وتطبيق مهارات العقلانية على المشكلات والقضايا وإدراك عواقب القيام أو عدم القيام بأعمال معينة في سياقات معينة.

٣- **المهارات الاجتماعية:** بما في ذلك القدرة على تنمية علاقات اجتماعية تفاعلية مرضية في سياقات ثقافية مختلفة وعبر مجالات السلطة، وتحمل المسئولية واتخاذ القرارات، وإقامة علاقات عمل ديمقراطية والحفاظ على الحوار داخل وعبر الأوضاع الثقافية والتفاوض وصياغة التسويات اللازمة.

٤- **مهارات التحرك:** بما في ذلك القدرة على تحديد وإدراك الأهداف والنتائج وكذلك إدراك أهمية العمل الملائم، والمشاركة في صنع القرار من خلال مجموعة والانخراط بنشاط في العمل الديمقراطي القائم على المشاركة وتنظيم الاجتماعات والارتباط بممثلي المجموعات الاجتماعية والسياسية والثقافية.

رابعاً: التجارب والتحركات

إذا أردنا أن نترجم كل ما تقدم إلى أفعال، يجب أن نعزز ما تقدم بمناهج وعمليات عدة. وهناك أنماط معينة من الخبرة الضرورية التي تعزز تنمية القيم والأفكار والمهارات والأفعال والتي يمكن تقديمها في كل المواقف التعليمية وتشمل:

١- العمل بتعاون مع الآخرين والعمل بشكل مستقل.

٢- تقديم وتلقي التغذية الراجعة والمشاركة في صنع القرار.

٣- الشعور بالتقدير من الآخرين ومشاركتهم المسئولية.

٤- إدراك الإحساس بالإنجاز.

وفي حين أنه من الضروري للدارسين أن يجربوا العديد من هذه الأنماط في المواقف التعليمية الرسمية، يجب أيضا أن تكون هناك فرص تدخل في صلب الترتيبات التنظيمية لتطبيق الخبرات واقعيا في السياقات الأخرى غير الرسمية. إن الخبرات لا تتغير، لكن السياقات تتغير. ومسئولية مدراء التعليم وصناع السياسة أن يكفلوا إتاحة الفرصة للمشاركة في أشياء مثل:خبرات السكن، فرص الانضمام للجمعيات والروابط، فرص المشاركة في المجالس المدرسية، فرص الارتباط بممثلي التقاليد والمنظورات الأخرى، وربما "المعارضة" بما في ذلك ممثلي الثقافات الأخرى وهذا البعد ذي أهمية خاصة في سياق التعليم المقارن أو التعليم عبر الثقافات.، فرص ممارسة مهارات التفاوض والمصالحة خارج "اطار" الأوضاع التعليمية الرسمية ..الخ.

٢ - في أفريقيا*

ديڤيد ماكويد**

لكي ننظر في التحديات التي تواجه تعليم ونشر حقوق الإنسان في أفريقيا علينا مراجعة وجرد برامج تعليم حقوق الإنسان في القارة. وقد تمت مثل هذه المراجعة في الفترة من ١٩-٢٣ سبتمبر ١٩٩٤. في ورشة تعليم حقوق الإنسان في ديربان[١]. وهدفنا في هذه الورقة أن نعالج حالة تعليم حقوق الإنسان في أفريقيا والحاجة لنشر معلومات حقوق الإنسان عبر القارة.

١- وضع تعليم حقوق الإنسان في أفريقيا

في ورشة حول تعليم حقوق الإنسان في أفريقيا عقدت في ديربان[٢] قدمت ٣٢ بلدا أفريقيا تقاريرها حول وضع تعليم حقوق الإنسان فيها. ويبلغ عدد سكان البلدان التي مثلت في الورشة ٤٤٣,٥ مليون نسمة[٣] وقد أشار أربعة عشر بلد أن نوعا من تعليم حقوق الإنسان يتم فيها.[٤] وقد أشارت إلى أن هذا كان بفضل وجود المنظمات غير الحكومية التي تستخدم طرق تعليم غير رسمية تدعمها أحيانا مؤسسات رسمية مثل الجامعات وكليات القانون. وتقدم هذه البرامج غالبا مجموعات مهنية وغير مهنية تستخدم طرقا مبتكرة لتدريس حقوق الإنسان.

وأشارت خمسة من البلدان المشاركة إلى أنه رغم أن المجتمع المدني كان يحاول إنشاء برامج لتعليم حقوق الإنسان، إلا أن الحكومات الممسكة بالسلطة عطلتها. وفي بعض الحالات كان هذا بسبب سوء الحكومات، وكان في حالات أخرى نتيجة للحرب الأهلية أو غياب التسامح[٥]. وأشارت بلدان أخرى إلى أن وضع تعليم حقوق الإنسان كان إيجابيا جدا وأن هناك علاقة طيبة تربط السلطات ومجتمع المنظمات غير الحكومية[٦].

وأشار عدد من البلدان إلى شكل من تعليم حقوق الإنسان يتقدم بدعم من الحكومة[٧]، كما أشير

---

* كتبت هذه الورقة بالانجليزية، وترجمها مركز القاهرة إلى العربية .

** أستاذ بكلية الحقوق، جامعة ناتال، جنوب أفريقيا، وخبير تعليم حقوق الإنسان.

إلى حالات تقدم أخرى تتم رغم معارضة الحكومة. وأشارت بلدان أخرى إلى أن منظمات المجتمع المدني تضطلع بتعليم حقوق الإنسان رغم غياب مساندة حكوماتها، بل ربما معارضتها لهذا النشاط[8].

أنواع برامج تعليم حقوق الإنسان: أشير في ١٩٩٤ إلى أهمية التركيز على التدريس باللغات الرسمية للبلدان الأفريقية -وهى غالبا لغة السادة المستعمرين السابقين- إلى جانب اللغات الأفريقية المحلية. وهذا عامل يجب أخذه في الاعتبار عند تصميم برامج تعليم حقوق الإنسان لضمان أن يتعلم المستفيدون من البرنامج باللغات التي يفهمونها. ويعني هذا عند الكثيرين أن يتلقوا التعليم بلغتهم الأم.

العامل الآخر الذي ظهر هو أن بعض أقوى برامج تعليم حقوق الإنسان في أفريقيا تتعلق بتعليم النساء والأطفال بواسطة المنظمات غير الحكومية. ويبدو واضحا أيضا أن برامج تعليم حقوق الإنسان الأفريقية تستخدم المناهج الرسمية وغير الر سمية. والتعليم الرسمي ذي مقاربة أكثر مؤسسية، إذ يستخدم أساسا في المستويات الأكاديمية. والتعليم غير الرسمي أكثر ابتكارا وحيوية ويستخدم الأدب وأدوات الاتصال الشعبية مثل المسرح والفلكلور والأغاني والجداريات والإعلام الإلكتروني والمطبوع. وتدار هذه البرامج عادة بواسطة المنظمات غير الحكومية[9]

٢- العقبات التي تواجه تعليم حقوق الإنسان

كانت العقبات الرئيسية في ١٩٩٤ أمام تعليم حقوق الإنسان في مختلف بلدان أفريقيا هى غياب الإرادة السياسية والصراعات والحروب الأهلية ونقص الموارد وغياب الخبرة بمناهج التدريس وثقافة اللا تسامح والسرية التي تمارسها الحكومات والتنافس بين المنظمات غير الحكومية وغياب المشاركة في المعلومات وفي نشرها وعدم استخدام الإعلام[10].

وقد أشار العديد من البلدان التي شاركت في ورشة بالقاهرة في ١٩٩٥ إلى أن مصاعب مشابهة لتلك التي ذكرت في ور شة ديربان في ١٩٩٤ ما تزال قائمة . وكان من بين هذه الصعوبات نقص التمويل ونقص الموارد والحرب والتمرد والدكتاتورية والفساد والأمية والحكم العسكري ومعارضة السلطات الحكومية وصعوبة الوصول إلى المناطق الريفية[11].

وفي ورشة أديس أبابا في ١٩٩٧ ذكرت نفس الصعوبات التي وردت في الورشتين السابقتين. فعلى سبيل المثال أوقفت المنظمة غير الحكومية -التي استضافت ورشة أديس أبابا- عن العمل (مع ٤٥ منظمة أخرى) لأن الحكومة ألغت تسجيلها[12]. وقد ذكر في نفس الورشة أن عددا من المنظمات الأخرى المنخرطة في تعليم حقوق الإنسان قد تعرضت للمضايقة من حكوماتها[13].

والآن ما تزال عقبات مشابهة تحول دون إنشاء برامج شاملة لتعليم حقوق الإنسان. وبالتالي، فليس مدهشا أن تستجيب ست حكومات أفريقية من مجموع أربع وخمسين حكومة للاستبيان الذي أرسله مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان خلال تقييم نصف الفترة لعقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان على مستوى العالم[14]. وعلى الرغم من أنه قد تكون هناك أسباب أخرى مثل اللا مبالاة وعدم الكفاءة وضيق الوقت -ونظرا لطلب إعادة الاستبيان في وقت قصير- تبقى حقيقة أن الكثير من

البلدان الأخرى كان يمكنها الرد إذا كان لديها التزام صريح بتعليم حقوق الإنسان.

٣- ورش عمل المنظمات غير الحكومية الأفريقية حول تعليم حقوق الإنسان

أ- الورشة الأفريقية الأولى لتعليم حقوق الإنسان، ديربان ١٩٩٤:

أفادت عشر بلدان في ورشة ديربان بأن لديها برامج رسمية لتعليم حقوق الإنسان في المدارس الحكومية والخاصة[١٥]، في حين أشار ستة عشر بلدا آخر إلى أن تدريس حقوق الإنسان يجري كجزء من المنهج الجامعي في كليات القانون[١٦]. كما أشارت ثماني بلدان إلى أن برامج تعليم حقوق الإنسان الرسمية تقدم لأفراد الخدمة المدنية[١٧].

ويبدو أن بلدانا أفريقية أكثر تقدم برامج تعليم غير رسمية لحقوق الإنسان تديرها المنظمات غير الحكومية. فقد أشار ستة عشر بلدا إلى أن برامج غير رسمية تقدم لمجموعات الشباب[١٨]. كما تقدم برامج عديدة في مجال تعليم حقوق الإنسان إلى المرأة في البلدان الأفريقية. فقد أشار ثلاثة وعشرين بلدا إلى وجود مثل هذه البرامج فيها[١٩]. كما يقدم ثمانية عشر بلدا برامج للمجتمعات الريفية[٢٠].

ب- الورشة الأفريقية الثانية، القاهرة ١٩٩٥

حضر الورشة الأفريقية الثانية لتعليم حقوق الإنسان في القاهرة[٢١] واحد وثلاثون بلدا، وقد قدم سبع وعشرون منها تقارير حول وضع تعليم حقوق الإنسان فيها وكان الوضع كالتالي: عشر بلدان تقوم بتدريس حقوق الإنسان في المدارس، ستة عشر بلدا تدرسها في الجامعات، ثمانية بلدان تقدم برامج للخدمة العامة، ستة عشر بلدا لديها برامج لتدريس الشباب، ثلاث وعشرون لديها برامج لتعليم مجموعات المرأة، وثمانية لديها برامج تصل إلى المجتمعات الريفية.

وقد ذكر في ورشة القاهرة أن المنظمات غير الحكومية الجزائرية تواصل ضغطها على الحكومة لإدخال تعليم حقوق الإنسان، بينما تواجه منظمات تعليم حقوق الإنسان المصرية موقفا سلبيا متصاعدا من الحكومة[٢٣]. وأشارت المغرب إلى عدم وجود تعليم حقوق الإنسان فيها، في حين أشارت تونس إلى وجود مستوى عال من تعليم حقوق الإنسان. وكان لدى حكومة أثيوبيا شكوك حول تعليم حقوق الإنسان، في حين حظرت حكومة السودان منظمات حقوق الإنسان وجعلت تعليمها مستحيلا[٢٤].

في بوتسوانا كانت الحكومة محايدة فيما يتعلق بتعليم حقوق الإنسان، في حين كانت الحكومة في يوغندا تحاول إنشاء منهج لتدريس حقوق الإنسان في المدارس الابتدائية وما فوقها. وأفادت جمهورية أفريقيا الوسطى وناميبيا وموزمبيق بوجود مستوى من تعليم حقوق الإنسان فيها، وقررت مدغشقر أن الحكومة كانت شديدة المساندة لتعليم حقوق الإنسان. وأبدت الحكومة النيجيرية عداء لتعليم حقوق الإنسان، كما لم تبد حكومة زيمبابوي التزاما به[٢٥].

وكانت حكومة جنوب أفريقيا المنتخبة حديثا مساندة لتعليم حقوق الإنسان، وقد ساندت مجهودات المنظمات غير الحكومية لإنشاء برامج لتعليم أفراد الشرطة وأفراد أجهزة إصلاح الأحداث. ومع ذلك

فقد واجهت العديد من المنظمات غير الحكومية مصاعب مالية إذ لم تعد تمول من قبل المانحين مباشرة. لقد فضل المانحون تمويل مشروعات الحكومة الجديدة بالدخول في اتفاقيات ثلاثية بين الحكومة والمنظمات غير الحكومية المعنية والمانحين . وقد قاد هذا إلى بروز المخاوف حول مستقبل استقلال المنظمات غير الحكومية.

ج- الورشة الأفريقية الثالثة لتعليم حقوق الإنسان، أديس أبابا ١٩٩٧

افتتح القائم بأعمال الأمين العام لمنظمة الوحدة الأفريقية ورشة أديس أبابا[٢٧] مؤكداً على أن: ترويج وحماية حقوق الإنسان يجب أن يكون عملا حاسما وملموسا يؤدي إلى تعليم الناس حقوقهم"[٢٨].

في هذه الورشة أشار تسعة عشر بلدا إلى وجود برامج غير رسمية تديرها المنظمات غير الحكومية[٢٩]، ينظم الكثير منها في المدارس[٣٠]. وتدار البرامج الرسمية القائمة على المستوى الجامعي في عدد من البلدان[٣١]، ومن المخطط له أن تضم مقررات الجامعة الجديدة المقترحة في جامبيا تعليم حقوق الإنسان[٣٢].

وقد ذكر أيضا أن اللجنة الأفريقية لحقوق الإنسان والشعوب قد تبنت في دورتها العشرين العادية التي عقدت في موريتانيا في الفترة من ٢١ إلى ٣١ مارس ١٩٩٦ خطة عمل لخمس سنوات للعمل من أجل تحقيق أهداف الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب بما في ذلك: وضع منهج لتعليم حقوق الإنسان للمدارس الابتدائية والثانوية ولمختلف المجموعات المهنية، عقد ورش عمل تعليمية ودورات وسمنارات تدريبية للمسئولين الحكوميين بما في ذلك المسئولية عن المناصرة ونشر الميثاق الأفريقي وترجمته إلى لغات منظمة الوحدة الأفريقية واللغات الأفريقية الأخرى. وكذلك خططت اللجنة لتحسين التزام الحكومات بحقوق الإنسان عن طريق تنظيم خمس سمنارات إقليمية للبرلمانيين وخمس اجتماعات إقليمية حول نشر الميثاق.

د- الورشة الأفريقية الرابعة

كان يفترض عقد الورشة الأفريقية الرابعة في ١٩٩٨ في السنغال لتتزامن مع الذكرى الخمسين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان. لكن المنظمة غير الحكومية المضيفة لم تتمكن من عقدها بسبب مصاعب مالية ولوجستية. ويجري الآن النظر في عقد الورشة في نيجيريا في ٢٠٠١ كتحية لاستعادة الديمقراطية في أكبر البلدان الأفريقية سكانا.

هـ- المعسكر التدريبي الأفريقي السنوي

عقد معهد جنوب أفريقيا لحقوق الإنسان في ١٩٩٥ أول معسكراته التدريبية في جنوب أفريقيا. وتلي ذلك تنظيم معسكرات في زيمبابوي(١٩٩٦)، غانا(١٩٩٧)، المغرب(١٩٩٨)، تنزانيا(١٩٩٩). وسيعقد المعسكر مرة أخرى في ٢٠٠٠ بجنوب أفريقيا. وينسق المعهد المعسكرات التي تعقد في جنوب أفريقيا، بينما تنسق تلك التي تعقد في أماكن أخرى من القارة بواسطة شراكة المعهد مع المنظمات غير الحكومية في البلد المضيف. يستمر المعسكر لثلاثة أسابيع ويهدف إلى تقديم مهارات نظرية

وعملية لمدربي حقوق الإنسان. ويقتصر عدد المشاركين عادة على ٣٠ مشاركاً لضمان أقصى قدر من المشاركة.

وينظم المعسكر، كما في حالة ورش العمل، في مختلف أنحاء القارة لتشجيع أقصى قدر من المشاركة الإقليمية، لذا فقد شارك في معسكر ١٩٩٥ بجنوب أفريقيا تسع وعشرون مشاركا من أربعة عشر بلدا[٣٣]. وشارك في معسكر زيمبابوي في ١٩٩٦ خمس وعشرون مشاركا من عشر بلدان[٣٤]، وشارك في غانا في ١٩٩٧ واحد وثلاثون مشاركا من أربعة عشر بلدا[٣٥]، وكان هناك خمس وعشرون مشاركا في المغرب في ١٩٩٨، من تسع بلدان[٣٦]، وقد ثبت أن المعسكر كان جاذبا للمانحين وأصبح مصدرا مهما لمعلمي حقوق الإنسان الأفارقة والمدربين. كما يوفر أيضا شبكة علاقات مهمة إذ يحاول المشاركون أن يظلوا على اتصال مع بعضهم البعض[٣٧].

٤- التشبيك ونشر مواد حقوق الإنسان

نوقشت مسألة التشبيك ونشر مواد تعليم حقوق الإنسان في ورش العمل الثلاث وفي المعسكرات الأفريقية التدريبية. كما كانت هناك أيضا مبادرات أخرى في القارة.

أ- الورشة الأفريقية لتعليم حقوق الإنسان ١٩٩٤

أجرى في ورشة ديربان في ١٩٩٤ مسح غير رسمي حول عدد منظمات حقوق الإنسان غير الحكومية التي تشبك بين بعضها البعض داخل أفريقيا وتلك التي تشبك دوليا. وقد كشف المسح أن ثلاثة وعشرين بلدا من البلدان الثلاثين تشبك داخل أفريقيا وأن خمساً وعشرين تشبك دوليا. وهذه نسبة عالية جدا[٣٨] وقد تبدو نسبة ظاهرية أكثر منها نسبة حقيقية، لأن الأدلة تشير إلى أن من بين الشكاوى الرئيسية بين الكثير من المنظمات الأفريقية هو غياب آليات التنسيق الأفريقية المناسبة في مجال تعليم حقوق الإنسان.

إن إحدى الوسائل المهمة لمواجهة تحدي نشر مواد تعليم حقوق الإنسان هو توفيرها في مراكز مصادر معلومات حقوق الإنسان. وقد كانت مراكز التوثيق والمصادر توجد غالبا في الجامعات والمؤسسات التعليمية، لكن السنوات الأخيرة شهدت نموا متواصلا في عدد مراكز مصادر حقوق الإنسان التي تديرها منظمات غير حكومة عبر أفريقيا[٣٩]. وتستطيع مراكز المصادر أن تلعب دورا مهما في تنمية برامج تعليم حقوق الإنسان في البلدان الأفريقية بخلق الصلات بين منظمات حقوق الإنسان المحلية والوطنية والدولية. وتنشر مراكز المصادر معلومات حقوق الإنسان عن طريق عدد من السبل. فبإمكانها توفير المعلومات حول معايير حقوق الإنسان وآليات معالجة الانتهاكات على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية.

وهى تساعد الدارسين على فهم العلاقات بين مختلف فئات الحقوق وترفع وعي المعلمين فيما يتعلق بمزايا التشبيك وتساعدهم على إقامة الشبكات الملائمة[٤٠]. ويكتسب التوثيق والمعلومات قيمته الكاملة إذا ما ربط بالعملية التعليمية نفسها سواء كان في الأوضاع التعليمية الرسمية أو غير

الرسمية. ويستلزم التوثيق وصول المتعلمين إلى المعلومات والوثائق والمصادر المتاحة بسهولة إلى جانب المشاركة المباشرة في مجال المعلومات من خلال الخبرة المكتسبة في التعليم(٤١).

ويمكن تحقيق هذا الهدف عن طريق توفير المواد المعدة سلفا لاستخدام المدرسين وتبادل المصادر ودعم برامج المنظمات غير الحكومية التي تستخدم وسائل أخرى لتعليم حقوق الإنسان مثل الإذاعة والمسرح الشعبي والرقص والأغاني. كما يجب الاعتراف بدور الإعلام المطبوع والإلكتروني في بناء الوعي والتعليم من أجل حقوق الإنسان، وقد سهلت التكنولوجيا الحديثة معالجة مصادر حقوق الإنسان إلكترونيا وتبادل البيانات والمعلومات والمصادر بدون الاحتياج للتعامل المادي معها(٤٢).

ومن المهم زيادة تبادل مواد حقوق الإنسان في أفريقيا لأن المواد التي تعد في مكان ما قد تكون مفيدة في مكان آخر. وتشمل العوائق المشتركة التي تواجه مراكز مصادر حقوق الإنسان في أفريقيا نقص تمويل مواد ومصادر حقوق الإنسان، وغياب التعاون بين المنظمات غير الحكومية وصعوبة الحصول على مصادر نفسها(٤٣).

ب- الورشة الأفريقية لتعليم حقوق الإنسان، ١٩٩٥

جرى التأكيد مرة أخرى في ورشة القاهرة التي عقدت في ١٩٩٥ على أهمية التشبيك. وقد دعيت المنظمات غير الحكومية الأفريقية لاستخدام المواد التي توفرها منظمة العفو الدولية ومكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان ومراكز حقوق الإنسان بالأمم المتحدة وسكرتارية الكمونولث. ومن المصادر الأخرى المهمة منظمة الأنترايتس (لندن) وآفرونت (لوساكا) اللتين تتعاونان في مشروع برنامج شراكة تجريبي يغطي سبعة عشر بلدا أفريقيا(٤٤).

وقد اقترحت الورشة أن يعد منظمو الورشة قائمة بمراكز مصادر حقوق الإنسان في أفريقيا إلى جانب قائمة بالخبراء الأفارقة في مجال تعليم حقوق الإنسان. وكذلك تم الاتفاق على توفير وقائع ورشة ديربان على الإنترنت وأن تتبادل المنظمات غير الحكومية الأفريقية مصادرها مع المنظمات التي تسعى لإنشاء شبكات(٤٥).

ج- الورشة الأفريقية لتعليم حقوق الإنسان ١٩٩٧

تم الاتفاق في ورشة أديس أبابا التي عقدت في ١٩٩٧ على أن تسهل لجنة التسيير التشبيك بين المنظمات الأفريقية في الفترات بين الورشات. وعلاوة على ذلك وبسبب أن مقترحات التشبيك التي طرحت في ورشة القاهرة لم تتحقق، أن يقوم المركز الأفريقي (غامبيا) ومعهد تعليم حقوق الإنسان (جنوب أفريقيا) والمعهد العربي لحقوق الإنسان (تونس) بإعداد قائمة بمراكز مصادر تعليم حقوق الإنسان والخبراء في أفريقيا(٤٦).

٥- التقييم العالمي لعقد الأمم المتحدة ١٩٩٥-٢٠٠٤

اقترح المشاركون الأفارقة في اجتماع تقييم نصف المدة لعقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان الذي عقد في مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان في جنيف بمشاركة عدد من الخبراء عدة

استراتيجيات لتعزيز نشر حقوق الإنسان في أفريقيا. وقد شملت هذه الاستراتيجيات:

١- وضع وتطبيق استراتيجيات للضغط على الحكومات الوطنية للوفاء بواجباتها في إدخال تدريس حقوق الإنسان في كل المناهج المدرسية للأطفال والشباب والكبار. ويمكن أن يتم هذا العمل بمساعدة مكتب المفوض السامي الذي قد يسهل الاجتماعات المشتركة بين الحكومات والمنظمات غير الحكومية.

٢- تشجيع وضع الاستراتيجيات وتطبيقها لتحقيق أوسع انتشار لمواد تعليم حقوق الإنسان- من خلال مبادرات التشبيك والتدريب الإقليمية. وإحدى وسائل إحياء التشبيك بين منظمات تعليم حقوق الإنسان الأفريقية هى عقد الورشة الرابعة.

٣- مراقبة تطبيق الحكومات لعقد الأمم المتحدة وطلب تقارير منتظمة بما في ذلك تقارير حول جهود المؤسسات الأكاديمية والمنظمات غير الحكومية. ويمكن القيام بهذا العمل عن طريق إنشاء سجل لكل تقارير الدول أعضاء الأمم المتحدة لدى مكتب المفوض السامي تستطيع المنظمات غير الحكومية من خلاله الاطلاع على تقارير بلدانها.

٤- ضمان أن تشمل أي خطة لأنشطة حقوق الإنسان وضع معايير لتقييم تأثيرها ولضمان أن البرامج جادة وليست مجرد "غطاءً" سياسياً. ويمكن لمكتب المفوض السامي أن يقوم بهذا بالتعاون مع المنظمات غير الحكومية في مختلف البلدان.

٥- تشجيع تنسيق أفضل للجهود وتعاون أكبر بين كل الهيئات المنخرطة في مجال تعليم حقوق الإنسان، خاصة بين المنظمات غير الحكومية والهيئات الحكومية. وهذا أيضا يمكن أن يقوم به مكتب المفوض السامي والمنظمات غير الحكومية المحلية عن طريق تنظيم منابر يلتقي فيها المسئولون الحكوميون والمنظمات غير الحكومية على أساس التعاون لا الاحتواء.

٦- إشراك الفاعلين الوطنيين والإقليميين والدوليين في تنظيم حملات واسعة لرفع الوعي بحقوق الإنسان، باستخدام وسائل سمعية بصرية وإلكترونية إلى جانب الإذاعة والإعلام المطبوع في مناسبات ملائمة مثل اليوم العالمي لحقوق الإنسان أو المناسبات الأخرى الدولية والوطنية التي تحيي جوانب معينة من حقوق الإنسان.

٦- مبادرات إقليمية اخرى

من المبادرات الأخيرة مشروع أويليشا المقترح لتعزيز منظمات حقوق الإنسان في المنطقة في جنوب أفريقيا. وهو مبادرة مشتركة بين فاهامو وجامعة أكسفورد (إنجلترا) وآفرونت (زامبيا) ومركز التدريب والبحوث (زيمبابوي) ويهدف المشروع إلى الجمع بين منظمات تعليم حقوق الإنسان في جنوب أفريقيا ذات الخبرة في حقل نماذج التعليم عن بعد القائمة على الكمبيوتر.

والمشروع مصمم من أجل دعم وضع مواد تعليمية إلكترونية يمكن استخدامها لاستكمال التدريب القائم على الورش، ودعم مقاربات التعليم عن بعد أو المقاربات الأخرى القائمة على الاحتكاك

الشخصي، التي تهدف إلى تقوية القدرات على تنظيم الحملات والدفاع والقدرات التنظيمية لمنظمات حقوق الإنسان في المنطقة. ويخطط المشروع لوضع أدلة تدريبية عبر السنوات الثلاثة القادمة لمنظمات حقوق الإنسان حول:

أ- التحقيق وتقصي الحقائق؛ ب- المراقبة وإعداد التقارير؛ ج- الإدارة والتمية التنظيمية؛ د - مهارات الحملات والدفاع؛ هـ- استخدام الإنترنت لأغراض البحث والدفاع. وقد أرسلت الدعوات إلى المنظمات غير الحكومية وخبراء حقوق الإنسان للمشاركة في مجموعة عمل إقليمية تضطلع بوضع منهج ومواد تدريبية تفاعلية لمنظمات حقوق الإنسان.

الخاتمة

ما يمكن استخلاصه أن هناك جسماً قوياً من نشطاء ومعلمي حقوق الإنسان في أفريقيا يمكنهم مساعدة بعضهم البعض، عن طريق تبادل المصادر. والتحدي الماثل هو خلق آلية لتقديم الدعم والتدريب على مناهج تعليم حقوق الإنسان وتطوير المواد بشكل منتظم. وهناك أيضا حاجة للاتصال المنظم بين معلمي حقوق الإنسان في القارة. ومن هنا يجب الاهتمام بتنظيم ورش عمل إقليمية منتظمة لتبادل الأفكار في تدريس ونشر معلومات حقوق الإنسان.

لقد طرحت هذه الاحتياجات والحلول على الدوام في الورش الأفريقية المتتالية وفي المعسكرات الأفريقية السنوية لحقوق الإنسان، وقد طرحت مؤخرا مرة أخرى بواسطة الأفارقة المشاركين في تقييم نصف المدة لعقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان في جنيف. وإذا كان للنهضة الأفريقية أن تعني أي شئ خلاف الحديث الفارغ حول الحكم الجيد، فيجب أن تصبح برامج تعليم حقوق الإنسان المستدامة حقيقة عبر القارة. يوفر إعلان ديربان (١٩٩٤) إطارا مفيدا لكيفية تحقيق هذه الغاية[٤٧]. حيث تضمن الإعلان التوصيات التالية:

١- أن تسهل كل المنظمات الأفريقية غير الحكومية تنفيذ برامج رسمية وغير رسمية لتعليم حقوق الإنسان في بلدانها.

٢-أن تنسق كل المنظمات الأفريقية غير الحكومية تنفيذ جهودها وطنيا وإقليميا وقاريا على المستوى العملي في مشروعات وبرامج تعليم حقوق الإنسان من خلال التبادل والتعاون والتنسيق.

٣- أن تقيم المنظمات الأفريقية غير الحكومية الاحتياجات والظروف المتعلقة بتعليم حقوق الإنسان في بلدانها وأن تقيم ما تتطلبه من مساعدات.

٤- أن تؤكد ورش المنظمات الأفريقية غير الحكومية مستقبلا على المناهج العملية لتعليم حقوق الإنسان وأن تركز على وضع المواد التعليمية.

٥- أن تترجم كل المنظمات الأفريقية غير الحكومية، متى ما أمكنها ذلك، نشرات الورش وتقاريرها إلى لغاتها الوطنية وأن تنشرها في بلدانها على أوسع نطاق ممكن.

٦- أن تروج كل المنظمات غير الحكومية الأفريقية كل نصوص حقوق الإنسان على المستوى

الشعبي وإدخالها في برامج تعليم حقوق الإنسان في المكان المناسب.

٧- أن تشجيع كل المنظمات المشاركة في الورشة إدخال تعليم حقوق الإنسان كجزء من برامج التعليم الرسمية الأخرى، خاصة تلك البرامج التي لا تقدم مقررات تعليم حقوق الإنسان.

٨- أن تدعو كل المنظمات الأفريقية غير الحكومية حكوماتها لإدخال تعليم حقوق الإنسان كجزء من منهجها المدرسي الرسمي، كما تقتضيه الصكوك الإقليمية والدولية.

٩- أن تسعى المنظمات الأفريقية غير الحكومية لإشراك الإعلام في نشر المعلومات حول حقوق الإنسان، خاصة استخدام الإعلام لمساعدتها في برامجها لتعليم حقوق الإنسان.

١٠- أن تعقد المنظمات الأفريقية غير الحكومية ورشا وطنية وإقليمية وقارية منتظمة حول تعليم حقوق الإنسان لتسهيل تبادل الأفكار والخبرات وتنمية منهج تعليمي مشترك.

١١- أن تتبادل المنظمات الأفريقية غير الحكومية النشرات التي تتابع نشاطاتها في مجال تعليم حقوق الإنسان مع بعضها البعض.

١٢- أن تكفل المنظمات الأفريقية غير الحكومية توفير معلومات محدّثة داخل منظماتها وأن تشجع إنشاء مركز معلومات جيد التنظيم لاستكمال جهودها في مجال تعليم حقوق الإنسان.

١٣- أن تلتزم المنظمات الأفريقية غير الحكومية داخليا بالمبادئ والقيم الديمقراطية من أجل خلق مناخ مناسب للارتقاء بتعليم وأنشطة حقوق الإنسان.

١٤- يفوض المشاركون اللجنة التنظيمية الوطنية للورشة لجمع كل وقائع الورشة وإصدار ونشر وتوزيع تقريرها[٤٨].

الهوامش

١- ١٩ -٢٣ سبتمبر ١٩٩٤، انظر عموما

Human Rights for Africa : Workshop on Human Rights Education (Proceedings) (1994)

2- Human Rights for Africa 8-9- 1994 .

٣- قدر العدد الإجمالي لسكان أفريقيا في ذلك الوقت بخمسمائة أربعة وثلاثين نسمة، انظر

Roland Dallas The Economist: Pocket Africa16(1995)

٤- ليسوتو، بوتسوانا، مدغشقر، زيمبابوي، زامبيا، كينيا، إريتريا، جمهورية أفريقيا الوسطى، ساحل العاج، تنزانيا، مالاوي، موريشوص، غامبيا والرأس الأخضر.

٥- البلدان التي قيل إن حكوماتها تعوق تعليم حقوق الإنسان هي سوازيلاند، جيبوتي، المغرب وغينيا الاستوائية.

٦- ناميبيا وبنين.

٧- أوردت جنوب أفريقيا ويوغندا وتونس أن حكوماتها تساند تعليم حقوق الإنسان، لكن المنظمات غير الحكومية تضغط من أجل المزيد.

٨- موزمبيق وأنجولا وتشاد والجزائر ومصر ونيجيريا وغانا وأثيوبيا، عموما انظر:

Human Rights for Africa 6 (1994)

٩- انظر:

David McQuoid-Mason 'Human Rights Education in Africa' in Lalaine A Sadiwa (ed) Human Rights Theories and Pratices 1977, 140

10- Human Rights for Africa

11- Human Rights for All: Proceedings of the Second Workshop for Human Rights Education (1995) 7-8

12- Human Rights for Africa: Proceedings of the Third Workshop for Human Rights Education 7 (1997)

في نهاية الأمر وافقت منظمة مقبولة سياسيا أكثر هي مجموعة إنترآفريكا على استضافة الورشة.

١٣- الأمثلة التي طرحت هي جيبوتي ومصر وكينيا وزامبيا Human Rights for Africa 8-6-(1997)

١٤- اجتماع تقييم نصف عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان، جنيف، أغسطس ٢٠٠٠. وقد كانت الدول الأفريقية الوحيدة التي ردت على الاستبيان هي بورندي وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وليسوتو والسنغال وجنوب أفريقيا.

١٥- أنجولا وبنين وغامبيا وكينيا ومدغشقر وموريشيوس وموزمبيق وناميبيا وجنوب أفريقيا وتونس.

١٦- بنين وبوتسوانا وساحل العاج ومصر وغانا وكينيا ومدغشقر وموريشيوس وموزمبيق وناميبيا ونيجيريا وجنوب أفريقيا وتنزانيا وتونس ويوغندا وزيمبابوي.

١٧- بنين ومدغشقر وموريشيوس وموزمبيق وناميبيا ونيجيريا وسوازيلاند وتنزانيا.

١٨- أنجولا بنين والرأس الأخضر وساحل العاج ومصر وغينيا الاستوائية وأثيوبيا ومالاوي وموريشيوس وناميبيا ونيجيريا وجنوب أفريقيا وتنزانيا وسوازيلاند وتونس ويوغندا وزامبيا.

١٩- الرأس الأخضر وجمهورية أفريقيا الوسطى وساحل العاج ومصر وغينيا الاستوائية وأثيوبيا وغانا وكينيا وليسوتو ومدغشقر ومالاوي وموريشيوس وموزمبيق وناميبيا ونيجيريا وجنوب أفريقيا وسوازيلاند وتنزانيا وتونس ويوغندا وزامبيا وزيمبابوي.

٢٠- أنجولا وبنين والرأس الأخضر وساحل العاج ومصر غانا وكينيا وليسوتو ومدغشقر وموريشيوس وناميبيا ونيجيريا وجنوب أفريقيا وسوازيلاند وتنزانيا ويوغندا وزامبيا وزيمبابوي (Human Rights for Af-

rica .(٩ (١٩٩٤)

٢١- القاهرة ٢٥ ٢٩ سبتمبر ١٩٩٥

22- Human Rights for All: the Second African Workshop on Human Rights Education (1995)7 Human Rights for All

٢٣- في البداية منعت ورشة القاهرة من الانعقاد ثم سمح لها بعد الضغط على الحكومة بواسطة جمعية القانون.

24- Human Rights for All 6-(1995)

25- Human Rights for All (1995)

٢٦- عقدت في أديس أبابا في الفترة من ١٧-٣١ يناير ١٩٩٧

٢٧- السفير أحمد حجاج الأمين العام المناوب لمنظمة الوحدة الإفريقية في افتتاح ورشة أديس أبابا، انظر:

Human Rights fo Africa: the Third African Workshop on Human Rights Education 5 (1997)

٢٨- بنين والكاميرون وجمهورية أفريقيا الوسطى وجيبوتي ومصر وأثيوبيا وغامبيا وغانا وكينيا ومدغشقر وموريشوص وناميبيا ونيجيريا والسنغال وجنوب أفريقيا وتونس ويوغندا وزامبيا وزيمبابوي.

٢٩- بلدان مثل: وجيبوتي وأثيوبيا وغانا وكينيا ومالاوي ونيجيريا والسنغال وجنوب أفريقيا وزامبيا.

٣٠- بلدان مثل: مصر وأثيوبيا وما لاوي وجنوب أفريقيا.

31- Human Rights for Africa8- 6 (1997)

32- Human Rights for Africa8- 6 (1997)

٣٣- أنجولا (١)، بوروندي (١)، أثيوبيا (٢)، كينيا (١)، مالاوي ٢١)، موزمبيق (٣)، ناميبيا (١)، نيجيريا (١)، رواندا (١)، جنوب أفريقيا (٩)، سوازيلاند (١)، غامبيا (١)، يوغندا (١)، وزيمبابوي (٣).

٣٤- إريتريا (١)، أثيوبيا (٢)، مصر (١)، كينيا (١)، موزمبيق (١)، نيجيريا (١)، السنغال (١)، جنوب أفريقيا (٦)، غامبيا (١)، وزيمبابوي (٣).

٣٥- بنين (١)، بوتسوانا (١)، أثيوبيا (١)، غانا (٦)، كينيا (١)، ليسوتو (١)، موزمبيق (١)، ناميبيا (١)، نيجيريا (٧)، جنوب أفريقيا (٤)، السودان (١)، يوغندا (٢)، زامبيا (٢) وزيمبابوي (١).

٣٦- بوتسوانا (١)، أثيوبيا (١)، كينيا (١)، المغرب (١٦)، جنوب أفريقيا (٢)، سوازيلاند (١)، تنزانيا (١)، توجو (١)، ويوغندا (١).

37- Dugan Fraser Report on an Evalu ation of the African Human Rights Training Camps) unpublished report prepared for HURISA) (1999).

38- Human Rights for Africa 9(1994)

٣٩- على سبيل المثال تلك الموجودة في مصر وناميبيا ونيجيريا والسنغال وجنوب أفريقيا وغامبيا وتونس ويوغندا وزيمبابوي.

40- Hannah Forster 'Central Role for Resource Centres' in Human Rights for Africa 18 (1994)

41- Ibid

42-Ibid

٤٣- انظر أدناه.

44- Forster in Human Rights for Africa18(1994)

45- Human Rights for All12 (1995)

46- Ibid

47- Human Rights for Africa19-18(1997)

٤٨- انظر الموقع:

www.fahamu.org
info@fahamu.org

٤٩- انظر الملحق.

50- Human Rights for Africa (3)

٣- في شرق أوروبا*

جانوس سيمونيدس**

١- ضرورة تجاوز ميراث الشمولية

من المشكلات المشتركة الموروثة من الماضي الشمولي في بلدان شرق أوروبا ضعف الثقافة القانونية والسياسية والمدنية. فقد بذلت الجهود المستمرة أثناء عقود دكتاتورية الحزب الواحد الذي يحدد كل شئ في كل مجالات الحياة لغرس فكرة أن الدولة هى المدافع والضامن الوحيد لحقوق الإنسان في العقل البشري. وقد طور ما سمى بالتصور الاشتراكي لحقوق الإنسان لسد الطريق أمام الأنشطة التي تهدد الدعائم السياسية للنظام والسلطة المطلقة للحكام. وجرى التقليل من شأن الحقوق المدنية والسياسية وأصبحت الفكرة الزائفة عن أسبقية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية لب هذا التصور. وعلى الرغم من وجود بعض سمات النظام الديمقراطي، فقد استخدمت، في الواقع، كديكور وعملت لمصلحة النظام وحده وليس لمصلحة المواطنين. وأخضعت كل حياة المجتمع للأيديولوجيا. وبدون تعداد المساوئ المعروفة للنظام الشمولي، فيما يزال ضروريا تأكيد أن القوالب التي كانت متجذرة في الشمولية لم تختف لحظة انهيارها.

ويمكن ملاحظة هذا في مواقف بعض الناس نحو الملكية الخاصة والمبادرة الخاصة والمشروع الخاص. كما يمكن إرجاع هذه القوالب إلى النزعات المساواتية المبالغ فيها وضعف المبادرة وضعف روح المشروع الخاص وغياب تقاليد الدفاع النشط عن حقوق الإنسان والحريات الأساسية بالوسائل القانونية والمؤسساتية.

كما يمكن ملاحظة هذه القولبة في نماذج اللاتسامح المشبع بالعنف تجاه آراء المخالفين وعدم القدرة على استخدام الحوار والتسوية لمنع وحل النزاعات وفي محاولات خلق قوالب تبسيطية جديدة.

لقد خلفت الأنظمة الشمولية في الكثير من بلدان شرق أوروبا وراءها نوعاً من الأمية في مجال

---

* كتبت هذه الورقة بالانجليزية وترجمها إلى العربية مركز القاهرة.

** أستاذ العلاقات الدولية والقانون الدولي، جامعة وارسو ، المدير السابق لإدارة حقوق الإنسان باليونسكو

حقوق الإنسان. فقد نشرت الصكوك الدولية لحقوق الإنسان بكميات محدودة جدا وعلى أساس شديد الانتقائية وحذفت أجزاء من النصوص في بعض الحالات أو نشرت بترجمة غير دقيقة بشكل متعمد.

ونتيجة لذلك كان السكان غير مدركين عمليا لحقوقهم وحرياتهم المعترف بها دوليا. وعمليا، لم يوجد تعليم حقوق إنسان، إذ اقتصر في مؤسسات التعليم العالي على كليات القانون، وحتى في هذه الكليات كان مقيدا ومنحازا أيديولوجيا.

كذلك ترتبط خصوصية شرق أوروبا بحقيقة أن القضاة والموظفين المكلفين بإنفاذ القانون وأفراد الشرطة والجيش كانوا ملزمين في الماضي بحماية السلطات في الأساس وحفظ "النظام" القائم على الحزب الحاكم، وليس بالعمل لمصلحة السكان.

لقد كانت التعاليم الماركسية- اللينينية هى الملمح السائد في التعليم في ظل تلك "الأنظمة البائدة" وقد فسرت معايير حقوق الإنسان بطريقة متحيزة أيديولوجيا. واعترفت الدعاية الرسمية بنشر الصكوك الأساسية لحقوق الإنسان، لكن ليس النصوص الكاملة، بل نشرت في طبعات "منقحة" خصيصاً ومحاطة بالتعليقات التي أعدها "عمال الأيديولوجيا". وبذا فقد حمى السكان من احتمال ارتكاب "الأخطاء الأيديولوجية".

وعمليا لم ترد بعض مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان إطلاقا في الإعلام الذي تسيطر عليه الدولة، ومنها على سبيل المثال المادة ١٣ من الفقرة الثانية "لكل فرد حق مغادرة أي بلد بما في ذلك بلده، وفي العودة إلى بلده". أو المادة ١٤ الفقرة الأولى "لكل فرد حق التماس ملجأ في بلدان أخرى والتمتع به خلاصا من الاضطهاد". أو المادة ٢٠ الفقرة الثانية "لا يجوز إرغام أحد على الانتما ء إلى جمعية ما"، في حين ذكرت مواد أخرى مرارا، رغم أنها تورد بشكل مختصر مثل المادة ٢٣ الفقرة الأولى فقد أرضى السلطات جزءها الأول "لكل شخص حق في العمل" أكثر من "وفي حرية اختيار عمله". وعلاوة على ذلك كان يصعب على غالبية السكان الحصول على نصوص صكوك حقوق الإنسان الأساسية.

الخصوصية الأخرى للبلدان الاشتراكية السابقة، هى أن التعليم المدرسي قد صمم لإعداد مواطنين مطيعين وليس مواطنين ذوي عقول حرة. فقد أقصى مبدأ أن كل فرد يعمل من أجل المجتمع".. القائم على المساواة والعدالة" وأن الدولة والحزب، وليس الفرد، يحميان حقوق تعليم حقوق الإنسان وعُطل النمو الكامل لأفق التلاميذ.

٢- إنجازات في تعزيز وحماية حقوق الإنسان في شرق أوروبا

لقد حققت عملية الدمقرطة سلفا تقدما ملحوظا في مجال إعمال حقوق الإنسان وتعليم حقوق الإنسان. ورغم أن الوضع في بلدان شرق أوروبا قد يختلف في كل بلد عن الآخر، هناك نسق عام معين تسير عليه غالبية البلدان.

أولا: تحوي الدساتير في الكثير من البلدان الآن فصولا متقدمة حول حقوق الإنسان، بما في ذلك الضمانات المناسبة لإعمالها. وبالإضافة إلى ذلك فقد صدرت قوانين جديدة تضمن حرية الانتخابات وحرية الحركة واستقلال القضاء.. الخ.

ثانيا: أدخل عدد من الضمانات الدستورية ضد انتهاكات حقوق الإنسان منها على سبيل المثال مؤسسة الأمبودسمان، اللجان الوطنية والمحاكم الدستورية والإدارية. وفي بعض الحالات اكتسبت المؤسسات، التي أقيمت في الماضي لأغراض الدعاية السياسية أساسا، إمكانية تحقيق أهدافها التي نص عليها القانون.

ثالثا: فتح انضمام بعض دول شرق أوروبا إلى بعض الصكوك الدولية المهمة مثل البروتوكول الاختياري للعهد الدولي للحقوق السياسية والمدنية، وسحب عدد من التحفظات التي وضعتها الأنظمة السابقة إمكانية استخدام الإجراءات الدولية لحماية حقوق الإنسان. وعلاوة على ذلك أصبح العديد من بلدان المنطقة أطرافا في الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية التي توسع من نطاق الآلية الإقليمية الأوروبية لحقوق الإنسان،مما يمكن مواطني هذه البلدان من استخدام الآليات الدولية والإقليمية على السواء.

لقد أدت عملية الدمقرطة إلى إضفاء وضعية قانونية على منظمات الدفاع عن حقوق الإنسان الموجودة سلفا والى إنشاء العديد من المنظمات والمؤسسات غير الحكومية الجديدة. وهذا يعني أن المجتمع المدني الناشئ يشارك بنشاط أكثر فأكثر في تعزيز وحماية حقوق الإنسان. وترتبط هذه العملية بشكل وثيق بتنمية تعليم حقوق الإنسان.

ويمكننا ملاحظة زيادة هائلة في الاهتمام بمعلومات وتوثيق حقوق الإنسان الذي تمخض عن عدد من المطبوعات حول هذه القضايا. كما أن هذا الاهتمام يجبر الهياكل الحكومية وغير الحكومية على إيلاء حقوق الإنسان المزيد من الاهتمام. فتعليم حقوق الإنسان يصبح باضطراد جزءا مهما من التعليم الرسمي وغير الرسمي. إذ أنشأ عدد من الكراسي الجامعية والمعاهد والمراكز المتخصصة في هذا المجال. كما تصبح حقوق الإنسان مكونا مهما في تدريب أفراد الشرطة والجيش إلى جانب المجموعات المهنية الأخرى التي تتعامل مع مختلف الجوانب العملية لحقوق الإنسان.

لكن كل هذه الإنجازات التي لا جدال عليها والتطورات الواعدة لا تعني أن كل المشكلات المرتبطة بإعمال وتعليم حقوق الإنسان قد حلت وأن ليس أمامنا تحديات جديدة في هذا المجال.

٣- العقبات

على الرغم من التقدم الذي لا شك فيه في عملية الدمقرطة الذي تؤكده حقيقة أن الانتخابات العامة والانتخابات المحلية قد أجريت بنجاح عبر الإقليم، وأن حرية التعبير قد تعززت، وأن حرية تكوين الجمعيات أصبحت مقبولة، إلا إن سجل شرق أوروبا في مجال احترام حقوق الإنسان ما يزال متفاوتا للأسف، كما أكد مؤ تمر يالطا الذي نظمه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في ١٩٩٨.

وأحد أسباب هذا التفاوت هو أن بعض البلدان كان لديها تراث محدود في مجال احترام حقوق الإنسان والقيم الديمقراطية، بينما كان لبلدان أخرى تقاليد عريقة. وكانت هناك نزاعات مسلحة داخلية ودولية في أذربيجان والبوسنة والشيشان وجورجيا ومولدافيا وكوسوفو وروسيا الفيدرالية وطاجكستان ويوغسلافيا. وقد أدى هذا إلى جرائم حرب وتطهير إثني وأعداد ضخمة من اللاجئين والنازحين داخليا. وقد هبط اقتصاد كثير من بلدان المنطقة بشكل حاد وانتشر الفقر، إذ يعيش ما بين ثمانين إلى مائة مليون في فقر. وهناك ميل ظاهر لتجاهل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في وسط وشرق أوروبا، حيث يمكن ملاحظة التدهور في مستوى معيشة مختلف مجموعات السكان، إلى جانب زيادة حادة في البطالة وتدهور الخدمات الصحية إلى جانب التعليم والثقافة عامة.

ويمكن القول، بدون مبالغة كبيرة، أن ذات البلد التي كانت -لأسباب أيديولوجية أساسا- لوقت طويل من المؤيدين المتحمسين لمبادئ ترابط جميع حقوق الإنسان وعدم قابليتها للتجزئة، تتجاهل الآن المبدأ الذي صدر عن المؤتمر الدولي الأول لحقوق الإنسان في١٩٦٨ القائل "بما أن حقوق الإنسان والحريات الأساسية لا ينفصلان، فإن التحقيق الكامل للحقوق المدنية والسياسية بدون التمتع بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مستحيل. إن إحراز تقدم دائم في إعمال حقوق الإنسان يعتمد على سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية السليمة والفعالة" على المستويين الوطني والدولي.

المشكلة الكبرى الأخرى ترتبط بالأوضاع التي تستخدم فيها العادات والممارسات الثقافية أو الدينية لتبرير الانحراف عن معايير حقوق الإنسان المعترف بها دوليا أو تقييدها. ولا يمكن تجاهل هذا العامل لأن التحديات السياسية والاجتماعية الراديكالية في السنوات الأخيرة قد قادت إلى زيادة كل أشكال التطرف الديني والتأكيد على الاتجاهات والسياسات الإثنية- القومية في العديد من أنحاء العالم بما في ذلك أوروبا. ونتيجة لذلك كثيرا ما تنتهك حقوق فئات معينة من السكان، خاصة أولئك المنتمين إلى الأقليات القومية أو الإثنية أو الدينية أو اللغوية.

٤-دور وإسهام المنظمات الدولية في تنمية تعليم حقوق الإنسان في شرق أوروبا

أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٣ ديسمبر ١٩٩٤ فترة السنوات العشر التي تبدأ من ١ يناير ١٩٩٥ عقدا للأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان. وقد طلبت الجمعية العامة من كل الحكومات الإسهام في تنفيذ خطة عمل العقد، وطلب من مفوض الأمم المتحدة السامي لحقوق الإنسان تنسيق تطبيق الخطة.

واعترافا بحقيقة أن العمل على المستويين الوطني والمحلي هو عامل حاسم لتعزيز تعليم حقوق الإنسان بشكل فعال، تتطلع خطة العمل إلى: تشكيل لجنة قومية لتعليم حقوق الإنسان في كل دولة، - تحديد احتياجات تعليم حقوق الإنسان بواسطة هذه اللجنة ووضع خطط عمل وطنية وتقديم التقارير إلى المفوض السامي لحقوق الإنسان.

ومن الجدير بالذكر أنه طبقا لتقرير الأمين العام حول تطبيق خطة عمل العقد (٢٤ سبتمبر١٩٩٩) فقد ذكرت بلدان شرق أوروبا التالية أن أنشطة ذات صلة بتعليم حقوق الإنسان تنظم فيها، وهي: روسيا البيضاء، كرواتيا، جمهورية التشيك، رومانيا، سلفاكيا، أكرانيا، أوزبكستان.

وبالإضافة إلى مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان الذي يلعب من خلال برنامج الأمم المتحدة للخدمات الاستشارية والعون الفني في مجال حقوق الإنسان دورا مهما في تنمية تعليم حقوق الإنسان في شرق أوروبا، يذكر أيضا دور اليونسكو والمنظمات الأوروبية.

فقد أعدت اليونسكو ونشرت بالعديد من لغات أوروبا الشرقية مادتين تعليميتان شعبيتين: "الديمقراطية: أسئلة وأجوبة" و" حقوق الإنسان: أسئلة وأجوبة". وتلعب شبكة كراسي اليونسكو لحقوق الإنسان والديمقراطية دورا مهما. وكما تحدد الاتفاقيات التي وقعها اليونسكو مع الجامعات المهتمة، فإن الغرض من هذه الشبكة هو تعزيز نظام متكامل من أنشطة البحوث والتدريب والمعلومات في مجال تعليم حقوق الإنسان. وتعقد شبكة اليونسكو دورات وبرامج متخصصة وتنظم مؤتمرات عديدة وتعد النشرات والمطبوعات التي تهدف إلى نشر المعرفة بحقوق الإنسان. وقد أنشئت كراسي اليونسكو في بلدان أوروبا الشرقية الآتية: أذربيجان، روسيا البيضاء، بلغاريا، جورجيا، بولندا، رومانيا، روسيا الاتحادية، جمهورية السلوفاك، أكرانيا وأوزبكستان.

كما نظم مجلس أوروبا والاتحاد الأوروبي ومكتب المنظمات الديمقراطية وحقوق الإنسان التابع لمنظمة الأمن والتعاون في أوروبا أنشطة مهمة. وكان هدفها تنمية المجتمعات المدنية وتعليم حقوق الإنسان لمختلف المجموعات المهنية من قضاة وصحفيين ومدرسين وأفراد جيش وشرطة.

ومن بين المنظمات غير الحكومية الناشطة في مجال تعليم حقوق الإنسان في أوروبا الشرقية يمكننا ذكر: العفو الدولية، منظمة مراقبة حقوق الإنسان، لجان هلسنكي والعديد من معاهد حقوق الإنسان الدولية.

٥- من تعليم ونشر حقوق الإنسان إلى ثقافة حقوق الإنسان في أوروبا الشرقية

يعتبر تعليم حقوق الإنسان في السنوات الأخيرة وسيلة مهمة لخلق ثقافة حقوق الإنسان. وتحوي خطة عمل عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان التعريف الأكثر شمولا لتعليم حقوق الإنسان. فهي تقرر أن تعليم حقوق الإنسان يعرف بوصفه "جهود التدريب والنشر والمعلومات التي تهدف إلى بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعرفة والمهارات وتشكيل الاتجاهات..".

وقد جرى الاعتراف بالدور الجدي للتعليم في تأسيس ثقافة حقوق الإنسان أيضا في الدور الرابع والأربعين للمؤتمر الدولي للتعليم الذي عقد في جنيف في ١٩٩٤. وقد عبر وزراء التعليم في "إعلان التعليم من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية" الصادر عن المؤتمر عن قناعتهم بأن التعليم "يجب أن يعزز المعرفة، والقيم والاتجاهات والمهارات وأن يفضي إلى احترام حقوق الإنسان وإلى الالتزام النشط بالدفاع عن هذه الحقوق".

إن ثقافة حقوق الإنسان لا يمكن تحقيقها فقط من خلال الحصول على قيم معينة والمعرفة بها وإنما أيضا من خلال نقل وتشكيل الاتجاهات والمهارات. فالاستعداد للدفاع عن معايير حقوق الإنسان واتباعها في الحياة اليومية وخلق أنماط سلوك ومهارات سلمية وغير عنفية هى المؤشرات النهائية للتقدم المحرز في بناء ثقافة حقوق الإنسان. ويعتمد نجاح تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية في التعليم الرسمي في أوروبا الشرقية اليوم على إعادة بناء النظام التعليمي وإعادة تدريب المدرسين حتى يولوا اهتماما أكبر لكل تلميذ بدلا من التعليمات القادمة من "السلطات الأعلى".

ويطرح إعداد أدلة حقوق الإنسان والديمقراطية مشكلة مهمة. إذ من الواضح أن هذه الكتب يجب أن تأخذ باعتبارها الخصوصيات الوطنية والإقليمية وأن تؤسس على القيم المشتركة. ومن هنا، ويمكن طرح الملاحظات العامة التالية:

أ- أن يكون لتعليم حقوق الإنسان والديمقراطية طابعا متداخل التخصصات، فهو يتطلب معرفة معينة في مجالات القانون والعلوم السياسية والفلسفة وعلم الاجتماع والتاريخ .. الخ.

ب- ألا يقتصر تعليم حقوق الإنسان على نشر المعرفة بالصكوك العالمية والإقليمية والوطنية التي تصنع معايير حقوق الإنسان أو على المبادئ الأساسية للديمقراطية .إذ يجب أن تحوي أيضا معلومات حول إجراءات حماية حقوق الإنسان والحقائق المتعلقة بانتهاك حقوق الإنسان والديمقراطية (الإرهاب، الجريمة المنظمة، والفساد، وتجارة المخدرات، والتمييز، والاستبعاد الاجتماعي/الثقافي والاقتصادي .. الخ.

ج- أن يشمل تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية ليس نشر المعرفة والمعلومات فحسب، بل أيضا تهذيب الاتجاهات والمهارات التي ستشكل نمطا من السلوك للمواطنين المسئولين القادرين على الدفاع النشط عن حقوقهم وحقوق غيرهم إلى جانب القيم الديمقراطية في الحياة اليومية.

وهذا يعني أن على كل مؤسسات التعليم أن تتيح لطلابها الفرصة للمشاركة بنشاط في العملية التعليمية. ومن ثم فهو أيضا يتطلب أن حتى تنظيم هذه المؤسسات قائما على المبادئ الديمقراطية.

إن ثقافة حقوق الإنسان هى هدف بعيد المدى يمكن بلوغه في أوروبا الشرقية عن طريق تأسيس نظام شامل للتعليم والتدريب والإعلام العام يستهدف كل مجموعات السكان، خاصة النساء والأطفال والأقليات والسكان الأصليين والمعوقين ويتسع لكل مستويات التعليم الرسمي وغير الرسمي. وعلى الرغم من أنه ينبغي النظر إلى التعليم بوصفه حجر الزاوية في بناء ثقافة حقوق الإنسان، فإن هذه الثقافة لا يمكن بناؤها بدون مشاركة الإعلام الذي يمارس الآن نفوذا مهيمنا على تشكيل الاتجاهات والأحكام والقيم الذي يخلق الصور والذي كثيرا ما يحدد العلاقة "بالآخر": أفرادا، أو مجموعات، أو أديانا أو ثقافات.

لا يمكن بناء ثقافة لحقوق الإنسان بدون مشاركة كل الفاعلين الاجتماعيين وكل المجتمع المدني. وبناء مثل هذا التحالف العريض من الشركاء في تعليم حقوق الإنسان هو بلا شك تحد كبير وصعب أمام أوروبا الشرقية.

لقد لاحظ جاكويس ديلاور، رئيس اللجنة الدولية لليونسكو حول التعليم من أجل القرن الحادي والعشرين، في خطابه أمام الدورة الرابعة والأربعين للمؤتمر الدولي للتعليم أن نهاية الحرب الباردة قد أثرت على كل البلدان لأن الأيديولوجيات التي تجسدت على الجانبين قد تغلغلت في كل العالم: "بضربة واحدة طرحت كل الأوضاع والأفكار الموجهة للتساؤل، ونتيجة لهذا فنحن نعيش في فراغ أيديولوجي كبير". وهذا الفراغ الأيديولوجي، الواضح على وجه الخصوص في بلدان أوروبا الشرقية، هو تحد كبير أمام التعليم عامة وتعليم حقوق الإنسان والديمقراطية على وجه الخصوص.

وإذا لم يملأ هذا الفراغ بالمثل والقيم الأساسية لاحترام الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان والديمقراطية، فلن نندهش لتصاعد الإثنية- القومية والتمييز والعداء للأجانب واللا تسامح الديني. ومع ذلك تتسق جهود العديد من رواد حقوق الإنسان والديمقراطية في بلدان أوروبا الشرقية الآمال بأن هذا "الفراغ الأيديولوجي" سيملأ تدريجيا بثقافة حقوق الإنسان والديمقراطية التي يخلقها التعليم قبل كل شئ.

٣- في أمريكا اللاتينية*

إبراهام ماجندوز**

مقدمة

اسمحوا لي في البداية أن أعبر عن سعادتي بوجودي هنا. إن تعليم حقوق الإنسان مشروع عالمي سينمو إذا خلقنا جماعة من المعلمين تتقاسم خبراتها وتتواصل وتنشر المعلومات. ويمكن أن يتعلم كل منا من تجربة الآخر. سأقول لكم بإيجاز شديد تجربتنا في تعليم حقوق الإنسان في أمريكا اللاتينية، آملا أن يكون لهذه التجربة معنى بالنسبة لكم.

أدرك أن تعليم حقوق الإنسان يرتبط بشدة بالسياق والواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي، لكني على يقين أن هناك بعض القضايا والأساليب عالمية وعابرة للثقافات. وبلا شك فالاعتراف بأن كل البشر متساوون في الكرامة هو شرط عالمي لتعليم حقوق الإنسان. وقد وجدنا في الثقافات التي تسمح بعدم التسامح والتمييز أن تعليم حقوق الإنسان يواجه عقبات كبيرة أمام تحقيق غاياته.

سأقدم في مداخلتي هذه عرضا موجزا لتعليم حقوق الإنسان في أمريكا اللاتينية. وقد فرغنا لتونا من إعداد كتاب حول وضعية تعليم حقوق الإنسان في القارة، وسينشر قريبا بواسطة المعهد الأمريكي لحقوق الإنسان. وسأطرح في مداخلتي الأغراض الرئيسية لتعليم حقوق الإنسان في أمريكا اللاتينية من ناحية، والمشكلات والتوترات والصراعات التي نواجهها من ناحية أخرى فتعليم حقوق الإنسان بطبيعته هو حقل إشكالي على الدوام. وسأركز بشكل خاص على التوتر المرتبط بالسياق والفاعلين والخطاب.

---

* كتبت هذه الورقة بالانجليزية، وترجمها للعربية مركز القاهرة.

** خبير تعليم حقوق الإنسان- شيلي

١- تاريخ موجز

لقد بدأنا تعليم حقوق الإنسان في أمر يكا اللاتينية في منتصف ثمانينيات القرن الماضي، أي منذ خمسة عشر سنة. وقد كانت معظم بلداننا حينها تحت دكتاتوريات عسكرية وأخرى تواجه حروبا أهلية وعنفا وإفلات من العقاب. وعليَّ أن أوضح أن تعليم حقوق الإنسان قد بدأ في العديد من البلدان كحركة سرية، وقد كان نشاطا خطرا وكان المعلمون يجازفون بأنفسهم. لقد ارتبط هذا التعليم بالتعليم الشعبي.

ومن الناحية النظرية يجب أن نذكر وأن نقر على وجه الخصوص بعمل باولو فريري، أما من الناحية العملية فثمة المئات من المنظمات غير الحكومية العاملة من أجل تمكين النساء والرجال في القطاعات الفقيرة. لقد لعبت المنظمات غير الحكومية دورا رئيسيا. وحظى معظم العمل الذي أنجز في تلك الفترة بمساندة المجتمع الدولي وبمساندة العديد من الناس من كافة أنحاء العالم الذين أدركوا أن حقوق الإنسان قضية أساسية لاستعادة الديمقراطية وخلق مجتمع المواطنين.

لقد طورنا منذ البداية، عندما شرعنا في العمل في تعليم حقوق الإنسان، مقاربة شاملة ومتكاملة تضع في اعتبارها حقوق الطفل وحقوق المرأة، وحقوق سكان أمريكا اللاتينية الأصليين أي الهنود والمعوقين والمسنين والمثليين والسحاقيات الخ. كجزء من حركة لتحرير كل المجموعات المضطهدة. وقد قررنا انطلاقا من هذه المقاربة الشاملة أن تعليم حقوق الإنسان يجب أن يرتبط ليس بالحقوق المدنية والسياسية فحسب وإنما أيضا بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فثمة ترابط كبير بينها. فالمجتمع القائم على التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا يمكن أن يضمن جميع الحقوق السياسية والمدنية.

ولا يفوتنا أن نذكر أن هناك العديد من المؤسسات العاملة في مجال تعليم حقوق الإنسان في أمريكا اللاتينية، كما توجد العديد من الشبكات المحلية والقارية العاملة في هذا المجال منها على سبيل المثال:

Red del CEAAL;Red Brasileina de Derechos Humanos; la Red Peruana de derechos Humanos, Red Venosolana de Derechos Humanos.

وهناك أيضا بعض المؤسسات القارية العاملة في مجال تعليم حقوق الإنسان مثل المعهد الأمريكي لحقوق الإنسان في كوستاريكا CEAAL. وعلى الرغم من حقيقة أن كل بلدان القارة تمر بعملية دمقرطة، فإن المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال تعليم حقوق الإنسان تواجه الآن مشاكل مالية وهيكلية حادة.

٢- تعليم حقوق الإنسان كجزء من عملية الدمقرطة والتحديث

دعني أوضح أن مجتمع أمريكا اللاتينية يمر بعملية تحول كبيرة وتحديث في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية. وقد اعتبر التعليم والمعرفة أدوات رئيسية في هذه العملية. وقد

جرى التركيز على المعرفة العملية والتقنية. ونصر نحن معلمو حقوق الإنسان، مع آخرين، أن المعرفة ترتبط بتعليم حقوق الإنسان، وهى المعرفة التي تعد الناس ليصبحوا مواطنين، والتي تمكن الناس من أن يصبحوا موضوعا للحقوق ليحترموا حقوق الإنسان. فالكرامة جزء لا ينفصم من عملية التحديث، خاصة مشروع الحداثة والتنوير والتحرر والعدالة. وعلينا أن نعترف أننا نعيش في بلداننا في مجتمع قبل حديث. وأحد أسباب هذا الواقع هو أن التعليم كان ذرائعيا وقد بنى المنهج التعليمي بمنظور شديد المركزية العرقية. فالتعليم الثانوي والعالي يصل إلى فئة صغيرة جدا من السكان ممن يملكون رأس المال الاقتصادي. ومن وجهة نظري، إذا كان لتعليم حقوق الإنسان أن يلعب دورا مهما في مجتمعاتنا، فعليه أن يساعد على كسر دائرة اللامساواة واللاعدل الشريرة. ويجب أن يشكل تعليم حقوق الإنسان تحالفا مع تجربة الحداثة وعملية التحرر.

٣- المقررات والمنهج وتعليم حقوق الإنسان

نرى طبقا لتجربتنا أن تعليم حقوق الإنسان يجب أن يدخل في مقررات التعليم الرسمي كمحتوى يتخلل المقررات وكهدف مستعرض. فقد تعلمنا من خبرتنا أنه إذا طرحت حقوق الإنسان بشكل مواز للمقررات الأساسية فإنها تفقد قوتها وملاءمتها. ولكي يعتبر محتوى حقوق الإنسان بنفس مكانة ونفوذ المقررات الأخرى مثل الرياضيات والعلوم واللغات يجب أن يتضمن كجزء لا ينفصم ولا يتجزأ من المنهج الظاهر، بل وفي المنهج الخفي أيضا، أي في ثقافة المدرسة. فعلى سبيل المثال كلمات مثل التسامح واحترام التنوع والكرامة الإنسانية يجب أن تكون حاضرة ليس كمحتوى ومواقف وقيم في مختلف المقررات مثل العلوم الاجتماعية والأدب والفنون.. الخ. بل كجزء من الحياة اليومية في المدرسة وكجزء من العلاقات الاجتماعية بين المدرسين والطلاب.

ومن ناحية منهجية هناك نزوع شائع لربط تعليم حقوق الإنسان بالجوانب المعيارية وبالدستور والقوانين الوطنية والصكوك والإعلانات والمعاهدات والاتفاقيات الدولية.. الخ. ومع أهمية هذا فقد كشفت تجربتنا أن الناس والدارسين والمعلمين يرتبطون أكثر بكيف يجري التعبير عن حقوق الإنسان في حياتهم وتجربتهم اليومية. وعندما نسأل المدرسين ما هى حقوق الإنسان؟ يحكون لنا دائما تجربتهم الشخصية مع حقوق الإنسان وما يحدث في مجتمعهم. أذكر أنني كنت في جواتيمالا وعندما سأل الفلاحون ماذا تعني حقوق الإنسان بالنسبة لهم؟ ربطوها بالسلام والعمل. وحسب عباراتهم يقولون "عندما يسمح لنا الجيش ورجال حرب العصابات بالعمل في حقولنا.. إذن فهذه هى حقوق الإنسان بالنسبة لنا".

ومن وجهة نظري، التي بنيتها من العمل مع المدرسين والمربيين والطلاب يجب أن يربط تعليم حقوق الإنسان بالخبرة اليومية للدارسين من ناحية وبإشكاليات الواقع من ناحية أخرى. وعندما أشير إلى خبرة الحياة اليومية فإنى أعني تحرير الأوضاع أو اللحظات الفردية أو الجماعية التي تحترم فيها حقوق الإنسان أو تنتهك. ومواجهة المشكلات تعني مواجهة الصراعات وتحليل التناقضات التي

تتضمنها حقوق الإنسان. وعلينا أن نتذكر أن حقوق الإنسان تاريخيا هى نتائج لنضالات الناس المكثفة والمتواصلة من أجل حقوقهم. وهذه النضالات مليئة بالتناقضات والصراعات ويجب أن تدرس حقوق الإنسان لإدراك هذه الصراعات.

٤- الصعوبات والتوترات

واجه تعليم حقوق الإنسان في أمريكا اللاتينية ويواجه عددا من التوترات والمآزق من بينها:

أ- السياق

السؤال المطروح هو ما إذا كان يمكن تطوير حقوق الإنسان وأن يتاح له النجاح في سياق يتميز بضعف وعدم استقرار الديمقراطية، وحيث تكون أنماط السلوك السياسي السلطوية وغير الديمقراطية في الحياة اليومية هى جزء لا ينفصم من ثقافتنا، سياق من الفقر المزمن حيث يعيش الملايين من الناس في ظروف شديدة البؤس، سياق من العنف حيث يسود "منطق الحرب" والعسكرية، حيث الإفلات من العقاب على انتهاك حقوق الإنسان هو القاعدة الرئيسية، حيث يتواطأ الكل ويشاركوا في الجريمة بالصمت واللامبالاة إزاء هذه الانتهاكات، وحيث ينتشر الفساد في كل مناحي الحياة. ويلي هذا السؤال، سؤال حول مستوى الانسجام الذي يقبله تعليم حقوق الإنسان. إلى أي مدى يمكن أن يسهم تعليم حقوق الإنسان في تغيير في هذا المحتوى.

لقد ذهبنا، نحن معلمي حقوق الإنسان، إلى أنه بالرغم من هذا السياق، فإن تعليم حقوق الإنسان يمكن أن يقدم إسهاما مهما لتغيير الوضع السلطوي والعنف والفساد والإفلات من العقاب وانتهاك حقوق الإنسان الأساسية. ويمكننا، عبر تعليم حقوق الإنسان، إعداد جيل يحدث التغيير في حياته الخاصة وفي المجتمع.

ب- الخطاب

على أن أشير إلى أن تعليم حقوق الإنسان يختلط بالكثير من الخطابات والموضوعات الأخرى المرتبطة بمحتوى حقوق الإنسان مثل التعليم من أجل الديمقراطية والتعليم من أجل المواطنة والتعليم المدني.. الخ. وليس ثمة تعريف واضح لحدود تعليم حقوق الإنسان. ولا يجلب استخدام مصطلحات ولغة غير واضحة التشويش فحسب، بل يحول دون الدخول في عمق محتوى حقوق الإنسان وغاياتها ودلالاتها. ففي بعض الحالات تكون هناك غاية مقصودة من عدم استخدام مصطلح حقوق الإنسان لتفادي الصراعات. وحجة من يتخذون هذا الموقف هو أن تعليم حقوق الإنسان ينتج توترات سياسية ويثير مشكلات "بغيضة" ويذكر بالماضي الذي يريد بعض الناس نسيانه ويريدون بدلا من ذلك استخدام التعليم من أجل السلام، من أجل الحب، من أجل الفهم المتبادل، من أجل حل النزاعات.

ج- الدولة مقابل المنظمات غير الحكومية: لقد طرحت مشكلتان في هذا الصدد:

أولاً: من المسئول الرئيسي عن تعليم حقوق الإنسان: الدولة أم المنظمات غير الحكومية؟

ثانياً: هل من المريح أن تتعاون المنظمات غير الحكومية مع الدولة؟

وفيما يتعلق بمن المسئول الرئيسي عن تعليم حقوق الإنسان فإننا لم نتوصل في عملنا في مختلف بلدان أمريكا اللاتينية إلى إجابة واضحة أو قاطعة. فهناك مواقف متباينة طبقا لاختلاف الخلفيات الثقافة والتاريخية. فهناك من يعتقدون، وأنا منهم، أن المسئولية الأولى في تعليم حقوق الإنسان تقع على الدولة. فإذا أردنا أن نصل برسالة حقوق الإنسان إلى الأعداد الهائلة من المدرسين والتلاميذ، فليس ثمة منظمة غير حكومية قادرة على الاضطلاع بهذه المهمة بكفاءة لأسباب تتعلق بالموارد المالية والبشرية، فبإمكان المنظمات غير الحكومية، بل وغيرها، أن تكون رائدة في حركة تعليم حقوق الإنسان. وعلى هذه المنظمات أن تفتح سبلا جدية وخلاقة في هذا التعليم وأن تطرح منظورات جديدة، لكن ليس باستطاعتها أن تقوم بالعمل الذي ندعو الدولة للقيام به.

لكن هناك آخرين ممن يعتقدون أنه بسبب تورط الدولة في انتهاك حقوق الإنسان، فهى لا تملك المعايير الأخلاقية لاستدامة برامج تعليم حقوق الإنسان. فهذا التعليم يتطلب على الأقل نفس مستوى الاتساق.

وفي الإجابة على سؤال هل من المناسب أن تتعاون المنظمات غير الحكومية مع الدولة، هناك منظمات غير حكومية تجادل بأنه من غير الملائم إقامة تحالف مع دولة تنتهك حقوق الإنسان وتقبل إفلات مرتكبي الانتهاكات -التي حدثت في الماضي والتي تحدث حاليا- من العقاب وهم يعتقدون أن المنظمات غير الحكومية التي تقوم بهذا تفقد مصداقيتها ومشروعيتها.

لكن هناك منظمات أخرى تساند، انطلاقا من موقف أكثر براجماتية، فكرة أن من الضروري العمل مع الدولة لأسباب مالية وغير مالية. وتعتقد هذه المنظمات أيضا أن هذا أفضل سبيل لتقييد الدولة في ارتكاب انتهاكات حقوق الإنسان. والافتراض هو إذا كانت الدولة تعلم حقوق الإنسان فستمنع نفسها من انتهاك حقوق الإنسان.

وهناك آخرون يتخذون موقفا توفيقيا مضمونه أن المنظمات غير الحكومية يجب أن تعمل بشكل مستقل، لكنها يجب أن تقدم إلى الدولة خبرتها بدون مساومة وتفريط في حريتها، وأن تكون لها حرية الانسحاب من هذا التعاون عندما تتعارض أعمال الدولة مع أفكار المنظمات غير الحكومية ومبادئها الفكرية.

٥- الأهداف الرئيسية لتعليم حقوق الإنسان

وفي الختام فمن بين الأهداف العديدة لتعليم حقوق الإنسان، تكتسب بعض هذه الأهداف أهمية مركزية:

- تمكين الناس بحيث يكونون موضوعا للحقوق: تعليم حقوق الإنسان هو في اعتقادي تعليم سياسي يرتبط مباشرة بالتمكين، وهذا يعني أن يحوز الناس السلطة ليكونوا موضوعا للحقوق، وأن يملكوا المعرفة والمقدرة ليطالبوا بالوفاء بحقوقهم وحقوق غيرهم. وبهذا المعنى يرتبط تعليم حقوق الإنسان ببيداجوجيا نقدية تسعى لتحويل المجتمع. حيث يرتبط هذا التحويل بتقسيم السلطة.

● تعليم من اجل "الا تتكرر الانتهاكات مرة أخرى": كما أشرنا فيما تقدم عانت معظم بلداننا في أمريكا اللاتينية في ظل الأنظمة الدكتاتورية في عقدي السبعينيات والثمانينيات من انتهاكات الحقوق المدنية والسياسية، فقد كانت هذه الحقوق تنتهك بشكل منظم وفظ ومتعمد. لكن ومع استعادة الديمقراطية ثمة ميل قوي، في فترة الانتقال إلى الديمقراطية التي نعيشها الآن بمصاعبها وتناقضاتها، لنسيان فترة الانتهاكات ومحوها من الذاكرة وإنكار أحداث تلك الفترة.

ومن وجهة نظري فإن أحد الأدوار والأهداف المركزية لتعليم حقوق الإنسان هو الإسهام في حفظ وإنعاش الذاكرة وإعداد جيل يدرك أن الفظاعات والبشاعات التي ارتكبت أثناء فترات الدكتاتورية يجب ألا تحدث مرة أخرى. وهذا التزام شديد الأهمية لتعليم حقوق الإنسان فيما يتعلق بالحاضر والمستقبل.

٦- إعداد المدرسين وتأسيس المواد التعليمية

لقد توصلنا إلى نتيجة أن هناك احتياجاً ملحاً لإعداد المدرسين من ناحية، وإلى تطوير المواد التعليمية من ناحية أخرى. وعلينا أن نعترف أن المعلمين لم يهيئوا لمواجهة المهام التي يتطلبها تعليم حقوق الإنسان. وهم لا تنقصهم، أحيانا، المعرفة بالمواثيق الوطنية والدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان بل هم لم يعدوا عاطفيا وبيداجوجيا ليغيروا من طرق تدريسهم. فالمدرسون السلطويون على سبيل المثال لا يستطيعون أن يدرسوا طلابهم بسهولة مبادئ السلوك الديمقراطي.

وفيما يتعلق بالمواد، فعلى الرغم من أن هناك موادا كثيرة أعدت في أمريكا اللاتينية، فهناك حاجة للمزيد وبوجه خاص المواد الأكثر نقدية وإشكالية، التي تسائل الواقع ولا تقبله كما هو.

٥- في آسيا والباسيفيك*

جيفرسون بلانتيلا**

جاء تعليم حقوق الإنسان في آسيا والباسفيك نتاجا للنضال من أجل العدالة. فقد استخدم كأداة للتغيير، وكان تقليديا مجالا للمؤسسات غير الحكومية. لكن تطور هياكل حقوق الإنسان في المنطقة يتيح المزيد من الفرص ليصبح تعليم حقوق الإنسان جزءا من المبادرات الحكومية الساعية لتسهيل احترام وإعمال حقوق الإنسان.

تأملات إقليمية(١)

كانت سنة ١٩٩٣ سنة مهمة لحركة حقوق الإنسان في آسيا-الباسفيك. فقد اجتمع في تلك السنة في بانكوك أكثر من مائتين من العاملين في القطاع غير الحكومي لحقوق الإنسان، من شتى الخلفيات ومن مؤيدي مختلف قضايا حقوق الإنسان، لمناقشة سبل التصدي لمشكلات حقوق الإنسان في المنطقة. وقد أعلن ممثلو المنظمات غير الحكومية في بيان المؤتمر الموجه إلى ممثلي حكومات آسيا-الباسفيك الذين عقدوا اجتماعهم الإقليمي في إطار التحضير للمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في فيينا في نفس السنة:

"لتعليم حقوق الإنسان تأثير علاجي -ووقائي في آن واحد- فهو يمكن الناس من الحيلولة دون تصاعد المشكلات بتشجيع احترام حقوق الآخرين والعكس، كما يرشد الناس إلى فرص الإنصاف"(٢).

كذلك شدد ممثلو المنظمات غير الحكومية على ضرورة تعليم حقوق الإنسان داخل وخارج النظم المدرسية. كما طالبوا الأمم المتحدة بإعلان عقد لتعليم حقوق الإنسان (وهو ما تحقق في ١٩٩٤).

ومن جانبه، أعلن الاجتماع الحكومي أن هناك: "حاجة لاستكشاف سبل استنباط التعاون الدولي والدعم المالي للتدريب والتعليم في مجال حقوق الإنسان على المستوى الوطني، ولإنشاء بنية تحتية وطنية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان بواسطة الدول"(٣).

---

* أعدت هذه الورقة بالانجليزية وقام بترجمتها مركز القاهرة

** مدير البحوث بمركز معلومات حقوق الإنسان لمنطقة آسيا والباسيفك، وهو من اليابان

وبعد سنتين، التقى ممثلو المنظمات غير الحكومية والحكومات في مانيلا في اجتماع إقليمي آخر. وقد ركزوا هذه المرة على تعليم حقوق الإنسان في سياق التنمية، فكرروا إعلانات المنظمات غير الحكومية السابقة، إذ أعلنوا أن: "تعليم حقوق الإنسان يجب أن يضرب بجذوره في واقع حياة الناس، خاصة الأكثر تهميشا وحرمانا، وأن يمكنهم من المشاركة الكاملة في عملية التنمية"(٤). وقد أكد المشاركون في المؤتمر، وعيا منهم بالحاجة إلى تعليم ملائم لحقوق الإنسان، ضرورة أن يأخذ تعليم حقوق الإنسان بمبادئ الاستدامة الأيكولوجية والحساسية الجندرية واحترام رفاه السكان المحليين ضمن مكوناته.

وقد أقروا أن تعليم حقوق الإنسان هو مسئولية مشتركة بين الحكومات وكل قطاعات المجتمع المدني، وهو ليس المجال الوحيد للمجموعات العامة أوالخاصة، وهذا يعكس النمط المتغير من الاضطلاع بتعليم حقوق الإنسان، حيث تشجع الشراكة بين المؤسسات الحكومية وغير الحكومية.

وكذلك من المهم إعادة التأكيد على ضرورة جعل تعليم حقوق الإنسان تيارا سائدا. وقد أعلن المشاركون أن تعليم حقوق الإنسان يجب أن يحسس كل قطاعات المجتمع بما في ذلك أفراد الخدمة المدنية في الحكومة والحكم المحلي وعلى المستوى الدولي، وقوات الشرطة والأمن والدفاع والمدارس والأسرة والإعلام، وكل المؤسسات الاجتماعية.

وحيث إن عقد الأمم المتحدة ما يزال مستمرا، نادى المشاركون في المؤتمر باسم عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان، بتأكيد الفهم الأوسع للمبادئ والمعايير والمفاهيم التي تنص عليها المواثيق الدولية لحقوق الإنسان.

وقد نوقشت فكرة توسيع نطاق المشاركين في أنشطة تعليم حقوق الإنسان في اجتماع إقليمي آخر لمعلمي حقوق الإنسان عقد في تايلاند في١٩٩٤. يقول تقرير الاجتماع:

"بما أن قضايا حقوق الإنسان تغطي مجالا واسعا، كذلك يأتي معلمو حقوق الإنسان من مختلف المجموعات. فتعليم حقوق الإنسان ليس هو عمل منظمات حقوق الإنسان وحدها. فهو البرنامج المشترك بين منظمات حقوق الإنسان ووكالات التنمية والمؤسسات الدينية والمنظمات المحلية والمجموعات القطاعية والمؤسسات التعليمية وغيرها. وهذا يعكس ضرورة جعل مفاهيم حقوق الإنسان معروفة وممارسة ومتحققة في وبواسطة كل قطاعات المجتمع"(٥)

وبعد مضي سنة ونصف السنة من انطلاق عقد الأمم المتحدة عقدت ورشة إقليمية أخرى لتقييم مسار العقد. وقد أكدت الورشة -التي حضرها ممثلو المنظمات غير الحكومية في العديد من بلدان المنطقة- بقوة الدور الحاسم الذي تلعبه منظماتهم غير الحكومية في تنفيذ عقد الأمم المتحدة(٦).

انتقد المشاركون خطة عمل الأمم المتحدة لعقد تعليم حقوق الإنسان "لتأكيدها المفرط على الهياكل الوطنية لتنسيق وتطبيق تعليم حقوق الإنسان". وقد اعتقدوا أن هذا التأكيد سيقود إلى تهميش دور المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني وقد خشوا أن تسيطر العديد من حكومات آسيا-الباسيفيك على هياكل وبرامج وموارد تعليم حقوق الإنسان. لذلك فقد اقترحوا أن "تمارس التدابير الوطنية دورا

ترويجيا وتسهيليا أكثر منه دورا منظما فيما يتعلق بحقوق الإنسان".

وطرحت هذه الورشة قضايا تتعلق بالعلاقة غير المتطورة عامة بين المنظمات غير الحكومية والحكومة والمؤسسات الحكومية فيما يتعلق بتعليم حقوق الإنسان. ومع ذلك نلاحظ أن هناك جهودا تعاونية قائمة بالفعل بين المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الحكومية في عدد من بلدان المنطقة قبل١٩٩٦. وتقدم خبرات هذه التجارب التعاونية بالتأكيد دروسا حول كيف تستطيع مثل هذه الأنشطة المشتركة دعم أهداف تعليم حقوق الإنسان، وهى دروس يجب أن نتأملها عن قرب. وفي نفس الوقت من المهم أن تساند المنظمات غير الحكومية الأخرى تلك المنظمات، وأن تنظم أنشطة بالتعاون مع الحكومة أو المؤسسات التي أنشأتها الحكومة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

السيناريو المتنامي

لقد عززت أنشطة الأمم المتحدة في مجال حقوق الإنسان ، وفي مجال تعليم حقوق الإنسان على وجه الخصوص، الصلات الإقليمية في مجال خدمة تعليم حقوق الإنسان. فقد وفرت المبرر لتجمع ممثلي المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ليجتمعوا ويناقشوا معا كيفية توفير المزيد من المساندة لأنشطة تعليم حقوق الإنسان على المستوى الوطني. كما أن الأنشطة الإقليمية أصبحت الوسيلة التي يتم من خلالها تبادل التجارب والنظم والمواد. وقد تمخضت سلسلة الورش الإقليمية الحكومية التي مولتها الأمم المتحدة منذ ١٩٩٥ عن إصدار خطط العمل التالية:

- وضع برامج حقوق إنسان وخطط عمل وطنية طبقا لإعلان فيينا وبرنامج العمل (مانيلا ١٩٩٥، كاتامندو ١٩٩٦).
- مواصلة الحوار وتبادل خبرات تعليم حقوق الإنسان في المنطقة وخلق مجموعة عمل من الحكومات والمؤسسات الوطنية والمنظمات غير الحكومية من أجل هذا الغرض (مانيلا ١٩٩٥، كاتامندو ١٩٩٦).
- وضع استراتيجيات تعليم حقوق الإنسان في المنطقة، أو صياغة خطة عمل إقليمية وفقا لخطة عمل عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان (سيول ومانيلا ١٩٩٥).
- التأكيد على تعليم حقوق الإنسان في الجامعات والمدارس (طوكيو، ١٩٩٥).
- إنشاء برامج تعليم حقوق الإنسان للقضاة وموظفي الخدمة المدنية وقوات الشرطة والأمن والدفاع والمحامين والمدعين العامين وضباط السجون وقادة المجتمع والبرلمانيين والمهنيين في مجال الصحة والفنانين وأفراد الإعلام والأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى أو من هم في موقع مؤثر على إعمال حقوق الإنسان (طوكيو ومانيلا ١٩٩٥).
- تنسيق برامج تعليم حقوق الإنسان على المستوى الوطني وتعزيز الصلات بين المنظمات القاعدية ومنظمات حقوق الإنسان (مانيلا ١٩٩٥).
- ربط تعليم حقوق الإنسان بإعمال الحق في التنمية، والعمل على تمكين المواطنين والحكومات

للتأثير على الوكالات الحكومية أو الثنائية (البنك الدولي، صندوق النقد الدولي، بنك التنمية الآسيوي) ومنظمات القطاع الخاص بضرورة العمل من أجل الالتزام بحقوق الإنسان في كل سياساتهم وأنشطتهم المتصلة بحقوق الإنسان (مانيلا ١٩٩٥).

- تنسيق برامج تعليم حقوق الإنسان مع برامج مركز الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، واليونسكو واليونيسيف والمنظمات غير الحكومية المحلية والدولية.
- إعداد خلاصة وافية عن الخطة الوطنية لتعليم حقوق الإنسان القائمة في المنطقة (طهران، ١٩٩٨)[٧].

إن تنفيذ هذه الخطط على المستوى الوطني بطئ. فهناك ثلاثة بلدان فقط لديها حاليا خطط عمل تتسق مع عقد الأمم المتحدة، وهناك بلدان أخرى قليلة بدأت للتو في صياغة خططها المعنية. لكن التنظيم المستمر للورش الإقليمية التي ترعاها الأمم المتحدة لممثلي الحكومات في المنطقة يوفر منبرا يدفع الحكومات لاتخاذ خطوات لتحقيق هذه الخطط[٨]. كما توفر الجهود الإقليمية التكميلية لمؤسسات حقوق الإنسان الوطنية والمنظمات غير الحكومية مكانا آخر لتنفيذ خطط عمل تعليم حقوق الإنسان على المستوى الوطني.

يظل تعليم حقوق الإنسان أداة للتغيير. ومع تغير السياق اعتبر توسيع نطاق برامج تعليم حقوق الإنسان لتشمل كل قطاعات المجتمع، بما في ذلك العاملين في الحكومة والأعمال، أمرا فعالا. ويتفق الاقتراح الذي طرح في الاجتماع الإقليمي للمنظمات غير الحكومية في ١٩٩٤ مع هذا الاتجاه[٩].

إن عقد الأمم المتحدة هو فرصة حقيقية للعديد من المجموعات لتعزيز تعليم حقوق الإنسان. ويجب أن ينظر له بوصفه مرحلة تحضيرية للعمل الحقيقي في تعليم حقوق الإنسان بالمعنى الأوسع. وتنتهي هذه المهمة التحضيرية في ٢٠٠٤، ويتوقع أن تنفذ برامج أكثر تطورا بعد هذا التاريخ على أمل أن تكون الهياكل والموارد اللازمة قد توفرت.

الفاعلون الرئيسيون في تعليم حقوق الإنسان

أولاً- المنظمات غير الحكومية

تعود أولى المبادرات في مجال تعليم حقوق الإنسان في آسيا إلى المنظمات غير الحكومية التي تعمل على قضايا العدالة الاجتماعية. فهي تقف في مقدمة العمل من أجل تنظيم المجتمعات القاعدية وقطاعات المزارعين وجماعات الصيادين والنساء والسكان المحليين والعمال. وقد أنشأت هذه المنظمات نظام تمكين الجماعات المحلية لمنحها القدرة على مواجهة مشكلاتها، إذ وضعت مفهوم "سلطة الشعب" كأيديولوجيا بديلة لنظام هيمنة النخب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجالين الحكومي والخاص.

لم يلق دور هذه المنظمات غير الحكومية في تنمية تعليم حقوق الإنسان إلا القليل من الاعتراف وإلا عندما تعتبر جزءا مما يسمى بمنظمات حقوق الإنسان. وقد خلق الانهماك النسبي لمنظمات

حقوق الإنسان غير الحكومية في قضايا الحقوق المدنية والسياسية فجوة بينها وبين العاملين على المستوى الميداني حول القضايا التي تمس معيشة الفقراء وقضايا الظلم الاجتماعي الأخرى التي لم يكن التيار السائد وسط حقوق الإنسان في الستينيات وحتى الثمانينيات يعتبرها في السابق قضايا حقوق إنسان. وفي حين ضاقت الفجوة الآن، كان تبنى هذه المنظمات ذات الاهتمامات الاقتصادية- الاجتماعية لاسم حقوق الإنسان بطيئا جدا، واعتبر لا أهمية له في بعض الحالات. كما تبرر بعض الأوضاع تجنب استخدام عبارة حقوق الإنسان لضمان تنفيذ البرامج بدون عوائق أو بمشكلات أقل[١٠].

صُنّفت المنظمات غير الحكومية المنخرطة في تعليم حقوق الإنسان كالتالي:

أ- وكالات التنمية الاجتماعية، مثل المنظمات التي تقوم بالتعبئة الاجتماعية أو أنشطة تنظيم المجتمع من أجل التنمية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية؛

ب- منظمات حقوق الإنسان، مثل تلك المنظمات التي توثق وتنشر المعلومات وتشن الحملات من أجل قضايا حقوق الإنسان؛

ج- مجموعات العمل الاجتماعي، من قبيل تلك المنظمات التي تتصدى للقضايا الاجتماعية وتمارس الضغط على الحكومة والمؤسسات الأخرى للتصدي لحل هذه القضايا؛

د- المنظمات القطاعية، من نوع مجموعات المرأة، منظمات الفلاحين، اتحادات العمال التي تركز على تنظيم القطاعات المعنية والتحرك من أجل القضايا التي تمسها؛

هـ- المجموعات القانونية، مثل تلك المجموعات التي تقدم العون القانوني وتعليم المجتمعات القاعدية؛

و- مجموعات التعليم الشعبي، من نوع تلك المجموعات التي تقدم خدمات محو الأمية؛

ز- المجموعات الفنية والثقافية، مثل تلك المجموعات التي تنور العامة حول القضايا التي تمس مجتمعاتهم من خلال المسرحيات والأشكال الفنية الأخرى[١١].

وعموما فقد تتخذ أنشطة تعليم حقوق الإنسان عند هذه المجموعات شكل أنشطة تدور حول تحليل أسباب الفقر والظلم الاجتماعي وربطها بمبادئ حقوق الإنسان وفهم القوانين والنظم الحكومية (قضائية وغيرها) التي تعالج المظالم، وتقديم مهارات تنظيم الحملات وتوعية المجتمع وتوثيق انتهاكات حقوق الإنسان.

وعلى المستوى الإقليمي فإن تعليم حقوق الإنسان هو جزء من أنشطة العديد من المنظمات الإقليمية غير الحكومية[١٢]. وتركز كل منظمة على مجال معين من العمل أو على قضية محددة. إذ يعقد برنامج التدريب الدبلوماسيDTP ، وهو أحد أقدم معاهد التدريب في الإقليم، دورة تدريبية سنوية حول حقوق الإنسان للعاملين في المنظمات غير الحكومية. ويشمل المنهج التدريبي "مختلف أطر تحليل قضايا حقوق الإنسان"، بما في ذلك القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي وصكوك وآليات حقوق الإنسان والسجالات الراهنة في حركة حقوق الإنسان، ويشمل أيضا

"استراتيجيات بناء السلام وحل النزاعات والاستراتيجيات الأخرى في حقوق الإنسان" و"الأزمة الاقتصادية الاجتماعية وتقوية الشعوب"، و"حركة التغيير الاجتماعي" ومهارات الدبلوماسية الشعبية وأدوات تعليم حقوق الإنسان إلى جانب الزيارات الميدانية.

ويعقد مركز المصادر الآسيوي الإقليمي لتعليم حقوق الإنسان ARRC ورشا لمعلمي حقوق الإنسان. وتركز هذه الدورات على نشر منهج تعليمي محوره المشارك نفسه. وإلى جانب ذلك يجمع المركز مواد تعليم حقوق الإنسان لنشرها على النطاق الإقليمي. وينشر المركز دليلا للمجموعات العاملة في مجال تعليم حقوق الإنسان وكتالوج لمواد تعليم حقوق الإنسان ومسحا لتجارب تعليم حقوق الإنسان في العديد من البلدان الآسيوية وكتيب في تعليم حقوق الإنسان. وينظم المركز حملات لدعم عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان.

ويشجع التحالف الآسيوي لحقوق السكن ACHR وهو تحالف إقليمي عريض من المنظمات غير الحكومية والمنظمات القاعدية والأفراد، تبادل المعلومات والخبرات حول ظروف السكن ويحاول تطوير بدائل لإخلاء السكان عن مناطقهم. ويعقد المركز، ضمن برنامجه التدريبي، ورش عمل حول بناء القدرات (تركز على تنظيم المجتمع المحلي ومسح أوضاع الحق في السكن) لسكان المناطق العشوائية. وينظم المركز أيضا زيارات متبادلة للطلاب الشباب مثل طلاب الهندسة والطب والقانون بهدف ربط العلوم التقنية بالواقع الاجتماعي. وينادي المركز بتغيير مناهج التعليم لتشمل قضايا الحق في السكن.

عقد المنتدى الآسيوي للتنمية وحقوق الإنسان Forum Asia ، وهو منظمة عضوية إقليمية، سلسلة من ورشات العمل على المستويين الوطني والإقليمي حول تقصي الحقائق والتوثيق. ويعقد المنتدى أيضا ورش عمل حول قضايا معينة مثل حقوق الطفل والمرأة. وقد شرع المنتدى في عقد دورة تعليمية سنوية تقدم عموميات حقوق الإنسان للعاملين في المنظمات غير الحكومية في جنوب وجنوب شرق آسيا.

يعمل المنتدى الآسيوي- الباسيفيكي للمرأة والقانون والتنمية APWLD ، وهو شبكة من المنظمات غير الحكومية في الإقليم، حول قضايا المرأة والقانون. ويركز المنتدى على محو الأمية القانونية للمدافعات عن حقوق الإنسان. وتعزز برامجه أهمية القانون والمنظور النسوي في نضال النساء من أجل التغيير. ويفحص برنامج المنتدى "ما وراء القانون" الاستراتيجيات المختلفة لاستخدام القانون لحماية وتعزيز حقوق المرأة. ويركز برنامجه حول "النظرية النسوية القانونية والممارسة" على الإصلاح القانوني وإصلاح إجراءات التقاضي. وتغطي الأنشطة التدريبية للمنتدى المستويين الوطني والإقليمي.

ظلت الشبكة الآسيوية لحقوق الطفل SSIANET، وهى شبكة إقليمية تعمل من أجل إعمال اتفاقية حقوق الطفل، تعقد دورات إقليمية لممثلي الحكومات والمنظمات غير الحكومية المنخرطين في مجال حماية حقوق الطفل. وقد ظلت الشبكة تعمل من أجل تعزيز نظام عدالة الأحداث على المستوى الوطني ومراقبة تقدم إعمال اتفاقية حقوق الطفل وإصدار التقارير عنها.

وتوفر منظمة عمال حقوق الطفل في آسيا CWA، وهى شبكة إقليمية للمنظمات القاعدية العاملة في مجال قضايا الطفل، منبرا لتبادل الخبرات بين المنظمات الصغيرة في مختلف البلدان في آسيا.

وتحاول المنظمة، من خلال الزيارات الميدانية، أن توسع القاعدة المعرفية لحقوق الإنسان لدى هذه المنظمات وتعزيز برامج حملاتها. وتشمل الزيارات الميدانية التي تستمر لشهر تايلاند وإندونيسيا وماليزيا والفلبين وفيتنام والهند ونيبال. كما تعقد المنظمة سمنارات وورش عمل إقليمية ووطنية.

وتنخرط خدمة الجيزويت للاجئين JRS وهى منظمة دولية لها مكتب آسيوي، في تعليم حقوق الإنسان كمكون من خدماتها المباشرة لمجتمعات اللاجئين، وتخطط المنظمة لإنشاء برنامج لتعليم حقوق الإنسان أكثر استدامة لاستكمال أنشطتها التي تعقد من آن لآخر في هذا المجال على امتداد الحدود التايلاندية. وتتعاون المنظمة مع منظمات حقوقية أخرى في أنشطة حقوق الإنسان.

نشر المنبر الثقافي الآسيوي للتنمية ACFOD ، وهو منظمة عضوية، كتابا حول تجارب تعليم حقوق الإنسان في آسيا. ويحاول المنبر أن يدخل مكون حقوق الإنسان في برامج المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التنمية. كما يعقد المنتدى وورش عمل بين حين وآخر حول قضايا حقوق الإنسان وقضايا تنموية/ ثقافية معينة.

تنخرط شبكة القضاء على دعارة الأطفال في السياحة الآسيوية ECPAT وهى شبكة دولية من المنظمات المعنية بآسيا، في أنشطة تتعلق ببناء الوعي بمخاطر دعارة الأطفال. وتدعم الشبكة أنشطة المنظمات الوطنية المرتبطة بها في خمس وعشرين بلدا من خلال نشر المعلومات.

بدأت اللجنة الآسيوية لحقوق الإنسان AHRC في تنظيم أنشطة تدريبية رغم أنها تركز في الأساس على تعبئة الرأي العام العالمي حول قضايا حقوق الإنسان. وقد نظمت اللجنة برنامج تدريب للصحفيين حول حقوق الإنسان والديمقراطية كما شرعت في برنامج لتعليم حقوق الإنسان باستخدام الإنترنت.

ودشن التحالف المناهض للتجارة بالنساء في آسيا- الباسيفيك برنامجا تدريبيا حول "توثيق العنف ضد المرأة " بالشراكة مع منظمة "نظم معلومات وتوثيق حقوق الإنسان" المعروفة باسم HURIDOCS لتطوير أدوات للتوثيق ومعالجة المعلومات للدفاع عن حقوق الإنسان .وينظم التحالف أنشطة تدريبية وطنية وإقليمية، كما يدعم التدريب على المستوى الوطني للمنظمات الوطنية غير الحكومية وللمجتمعات الحضرية الفقيرة حول قضية التجارة في النساء.

ولا تمارس رابطة المحامين لآسيا-الباسيفيك LAWASIA ، حاليا أنشطة تعليم حقوق الإنسان لكن تفويضها يشمل نشر المعرفة بحقوق الإنسان.

حددت دائرة جنوب آسيا - الباسيفيك لتعليم الكبار تعليم حقوق الإنسان كواحد من برامجها الرئيسية، لكنها لم تتمكن من إنشاء برنامج لتعليم حقوق الإنسان بعد.

ورغم أن مركز معلومات آسيا- الباسيفيك لحقوق الإنسان HURGIHTS OSAKA هو منظمة محلية تدعمها الحكومات المحلية في أوساكا (اليابان)، إلا أنه يدير برنامجا إقليميا لتعليم حقوق الإنسان.

وتتركز أنشطة المركز حاليا على تعليم حقوق الإنسان في المدارس. ويشمل البرنامج الحالي

المنظمات غير الحكومية والمدارس والمعاهد الوطنية لحقوق الإنسان والمؤسسات التعليمية ووزارات التعليم. وقد أنتج المركز مواداً توثق خبرات تعليم حقوق الإنسان بالمدارس في المنطقة. وقد بدأ برنامجا تدريبيا تجريبيا.

وفي جنوب آسيا ظل منتدى آسيا لحقوق الإنسان SAFHR ينظم بعض الأنشطة حول تعليم حقوق الإنسان بالإضافة إلى برنامجه في مجال الرصد.

إن عمل المنظمات غير الحكومية يغطي عددا من حقوق الإنسان الموجودة في المنطقة، والميزة الرئيسية لهذه المنظمات هى علاقتها الوثيقة بالمجتمعات القاعدية مباشرة، فهى تدعم المنظمات المرتبطة بهذه المجتمعات. إن نشاط حقوق الإنسان في منطقة آسيا- الباسفيك يتمتع بمصداقية دولية.

ثانياً- المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان

تزداد أهمية دور المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان في تعزيز تعليم حقوق الإنسان باضطراد. وهناك الآن مؤسسات من هذا النوع في إقليم آسيا- الباسيفيك، في استراليا وفيجي وإندونيسيا والهند وماليزيا ونيبال ونيوزيلندا والفلبين وسريلانكا، كما تنشئ تايلاند الآن مؤسستها الوطنية و قد تبدأ عملها قبل نهاية سنة ٢٠٠٠. وقد تنشئ كوريا الجنوبية وبنجلاديش ومنغوليا مؤسساتها الوطنية في غضون السنوات القليلة القادمة.

ويخدم الاهتمام المتزايد بالمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان العمل من أجل إعمال حقوق الإنسان في المنطقة. ويمكن رؤية تأثير المؤسسات الوطنية بوضوح أكثر في مجال تعليم حقوق الإنسان.

فقد أنشأ منتدى المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان إقليم آسيا- الباسفيك FORUM الذي يتكون من المؤسسات الوطنية القائمة في المنطقة (باستثناء المؤسسة الماليزية) برامج لتعليم حقوق الإنسان ليس من أجل التطوير المؤسسي للمؤسسات الأعضاء فحسب، وإنما أيضا لتأسيس وعي عام أوسع بحقوق الإنسان. ومن برامجه الحالية إنتاج مواد الفيديو وتعزيز موقع المنتدى على الشبكة العالمية[١٤].

لقد خلص المنتدى في اجتماعه الأول في ١٩٩٦ إلى أن تعزيز حقوق الإنسان هو مسئولية كل عناصر المجتمع. وقد اعتبر التعاون الإقليمي عنصرا مهما في ضمان تعزيز حقوق الإنسان[١٥]. وشدد المنتدى في اجتماعه الثاني في السنة التالية على تطوير ثقافة حقوق الإنسان من خلال العمل مع القواعد grassroots والنشر الواسع للمعلومات حول حقوق الإنسان ودور المؤسسسات الوطنية[١٦].

وأكد المنتدى في اجتماعه الخامس على أهمية التعاون الإقليمي (بمشاركة المنظمات غير الحكومية)" للاستفادة بأفضل طريقة ممكنة من المهارات والمعارف والخبرات والموارد المتاحة"[١٧].
لذلك فبين هذه المؤسسات من يدعم اليوم تعليم حقوق الإنسان على المستويين الوطني والإقليمي.

المبادرات الوطنية

على المستوى الوطني، كل المؤسسات الوطنية القائمة يخول لها تفويضها الانخراط في أنشطة تعليم حقوق الإنسان. وفيما يلي تجارب المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان في الهند وأندونيسيا والفلبين واستراليا ونيوزيلندا:

أ-الهند: ركزت المؤسسة الهندية على وظيفتها في ".. محو أمية حقوق الإنسان بين مختلف قطاعات المجتمع وتعزيز الوعي بأنواع الحماية المتوفرة لهذه الحقوق من خلال المطبوعات والإعلام والسمنارات والوسائل الأخرى المتاحة"[١٨]. لقد ركزت اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان في الهند على مجالات محددة في تعليم حقوق الإنسان هي[١٩]:

١- الجمهور العام: تشارك اللجنة في النقاشات والسمنارات التي تنظمها الجامعات والمنظمات غير الحكومية حول قضايا حقوقية معينة. كما تتعامل مع الأحزاب السياسية التي يمكنها المساعدة في نشر معلومات حقوق الإنسان.

٢- التعليم الرسمي: قامت اللجنة بالتعاون مع وزارة التعليم ووزارة تنمية الموارد البشرية والمجلس الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية NCERT بمراجعة المقررات المدرسية لتضمن احتواءها على حساسية حقيقية نحو حقوق الإنسان، كما قامت بإعداد مواد توجيهية للمدرسين والأكاديميين مثل "حقوق الإنسان: كتاب مرجعي" وهو وحدات للتعليم الذاتي حول حقوق الإنسان والقيم الوطنية؛ وبدأت التحضير لتدريب المدرسين بمستوياتهم المختلفة. وعلى المستوى الجامعي تلقت اللجنة ردودا إيجابية على دعوتها لإدخال حقوق الإنسان؛ كمادة في دراسة مرحلة البكالوريوس وفي الدراسات العليا. وقد أدخلت عدد من مدارس القانون في مختلف أنحاء البلاد مقررا دراسيا حول حقوق الإنسان.

٣- تدريب الشرطة والجيش: عملت اللجنة مع مؤسسات الشرطة والجيش التعليمية على إدخال مقررات في حقوق الإنسان في تدريب وتنوير أفراد الشرطة والجيش. ويلقي أعضاء اللجنة كلمات حول حقوق الإنسان في تجمعات أفراد الجيش.

ب- أندونيسيا: أنشأت اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان في إندونيسيا Komnas HAM لجنة فرعية لتعليم ورفع الوعي العام بحقوق الإنسان. ومهمتها الرئيسية "تعهد الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان في المجتمعين الوطني والدولي. ويتم هذا من خلال الهيئات الحكومية والخاصة، أكاديمية وغير أكاديمية على السواء. والمحاضرات والسمنارات هما الأداتان الرئيسيتان لهذه اللجنة الفرعية"[٢٠] وتنظر اللجنة في إنتاج العديد من المطبوعات والبرامج التلفزيونية. كما نظمت الكثير من المحاضرات والسمنارات والنقاشات التي شاركت فيها مختلف المنظمات الحكومية وغير الحكومية. كما دعت المعاهد التعليمية العسكرية اللجنة لنقاشات حول حقوق الإنسان. وقد تبنت اللجنة سياسة مناقشة قضايا حقوق الإنسان مع الناس الذين تلتقي بهم أثناء زياراتها الميدانية لتقصي الحقائق.

عقدت اللجنة اجتماعات مع المركز الوطني لتطبيق فلسفة بانكاسيلا (فلسفة الدولة الإندونيسية)

لمناقشة "التنشئة" على قيم حقوق الإنسان من خلال المقررات الدراسية القائمة سلفا على البانكاسيلا.

وقد بدأت اللجنة استكشاف إمكانية دمج حقوق الإنسان في مواد مدرسية معينة إذا لم يكن ممكنا وضع حقوق الإنسان كمادة مستقلة"[٢١].

وبدأت اللجنة في السنوات الأخيرة سلسلة من ورش العمل، بتشجيع من المؤسسة الكندية لحقوق الإنسان، لمناقشة ما يمكن تنفيذه من برامج تعليم حقوق الإنسان لمختلف القطاعات- الجيش والشرطة والطلاب والجمهور العام والعاملين في الحكومة.. الخ. وقد عقدت في مارس ١٩٩٦ ورشة بمشاركة ممثلي الشرطة والجيش ومسئولي وزارة التعليم والإعلاميين وممثلي المنظمات غير الحكومية. وفي مايو ١٩٩٨ أثمرت ورشة ثانية مسودة لبرامج تدريبية اختبرت تجريبيا. وفي يونيو من نفس العام بدأت وزارة التعليم الإندونيسية مقررا تجريبيا للمدارس حول حقوق الإنسان كنتيجة مباشرة لجهود اللجنة.

كذلك أعدت اللجنة في يونيو ١٩٩٨ خطة عمل وطنية حول حقوق الإنسان نصت على أن "تعقد برامج تعليم ونشر معلومات حقوق الإنسان في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمي، ومن خلال الأسرة والإعلام"[٢٢]، كذلك تشمل خطة العمل أنشطة تتصل بعقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان والجامعات ومعاهد التعليم العالي الأخرى ونظم التعليم الرسمية وغير الرسمية والتعليم العالي والإعلام الجماهيري[٢٣].

ج- **الفلبين:** فوضت مفوضية حقوق الإنسان في الفلبين لتأسيس "برنامج مستمر للتعليم والإعلام لتعزيز احترام حقوق الإنسان"[٢٤]. وللمفوضية مكتب لتعليم وبحوث حقوق الإنسان يضطلع بأنشطة حقوق الإنسان، ويعقد السمنارات والمحاضرات وينشر المعلومات من خلال البرامج الإذاعية والنشرات والأخبار الصحفية والمؤتمرات الصحفية والتجمعات العامة إلى جانب أنشطة أخرى. وينظم هذه الأنشطة مركز المفوضية ومكاتبها الفرعية والإقليمية البالغ عددها أربع وعشرون مكتبا. ويشمل المشاركون أفراد الشرطة والجيش والطلاب والمدرسين والجمهور العام ومسئولي ومستخدمي الحكومة والمتمردين العائدين والسجناء والإعلاميين ورجال القضاء والمجموعات القطاعية[٢٥]. و للمفوضية برنامج خاص حول قضايا الطفل.

تغطي برامج المفوضية الحالية المجالات التالية:

١- تدريب الشرطة والجيش: وهو نشاط تشارك فيه عدة هيئات تتكون من المفوضية والوكالة الوطنية للشرطة ودائرة السجون والقوات المسلحة. بدأ البرنامج في ١٩٨٧ وتجري إعادة هيكلته مؤسسيا باسم الغرفة الوطنية الحكومية المشتركة لحقوق الإنسان[٢٦]. وتعمل هذه الغرفة كمنبر لمراقبة ومعالجة القضايا التي تتعلق بالتعليم والتدريب وقضايا أخرى. وللغرفة لجنة تعمل على التعليم والتدريب. وقد عقدت المفوضية منذ ١٩٨٧ ثلاثة أنواع من السمنارات لأفراد القوات المسلحة: دورات التوجيه، ودورات الدفاع، ودورات تدريب المدربين.

أصدرت الحكومة في ١٩٩٥ مذكرة وجهتها إلى المفوضية ووزارة العدل ووزارة الداخلية والحكم

المحلي ووزارة الدفاع الوطني تطلب دراسة حقوق الإنسان كجزء من برنامج التنمية البشرية للموظفين المكلفين بإنفاذ القانون وأفراد الشرطة والجيش والسجون. وقد طلبت هذه الدراسة لغرض تجنيد وترقية نقل وتكليف أفراد هذه الوزارات والمصالح. وعلى المفوضية كذلك مسئولية تصميم ومراجعة دورات تعليم حقوق الإنسان دوريا.

٢- تدريب أفراد الحكم المحلي: عقدت المفوضية اتفاقية مع وزارة الداخلية والحكم المحلي والجمعية الوطنية لمسئولي المجتمعات المحلية المنتخبين[٢٨] LIGA لإدخال التدريب على حقوق الإنسان في "البرنامج المتكامل لبناء القدرات" لمسئولي الحكم المحلي. وقد صممت المفوضية الدورة وطبقت بواسطة أكاديمية الحكم المحلي.

٣- تدريب المدرسين: وضعت المفوضية بالتعاون مع وزارة التعليم والثقافة والرياضة وعدد من المنظمات غير الحكومية نماذج مواد تعليمية قابلة للتكرار للتعليم الرسمي وغير الرسمي على السواء. وبدأت المفوضية برنامجا تدريبيا للمدرسين والمشرفين وكتاب المقررات حول إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في مواد المنهج[٢٩]. ويجري الآن توزيع مجموعة من النماذج التدريسية لحقوق الإنسان على المدارس عبر البلاد من خلال الورش التدريبية. وتعالج المفوضية الآن نتائج مسح أجرته حول وعي المدرسين بحقوق الإنسان.

٤- تدريب قادة المجتمع المحلي: بدأت المفوضية، اتساقا مع تأسيس مراكز البارانجاي (المجتمع) لحقوق الإنسان BHRACS برنامجا تدريبيا لقادة المجتمع الذين سيصبحون أعضاء في مراكز المجتمع لحقوق الإنسان.

ويشمل التدريب تعليم مفاهيم حقوق الإنسان والمهارات شبه القانونية وغيرها. ومع نهاية ١٩٩٦ كانت مراكز المجتمع قد عقدت ٩٥ نوعا مختلفا من الأنشطة التعليمية أشركت فيها حوالي ٦,٠٠٠ من أعضاء المجتمع[٣٠]. ومع تأسيس المزيد من المراكز، فإن أنشطتها التعليمية ستصل المزيد من الناس[٣١].

د- **استراليا:** تضطلع المفوضية الأسترالية لحقوق الإنسان بمهمة تعزيز التسامح وتكافؤ الفرص والقبول للآخر وتعميق النقاش العام حول حقوق الإنسان. كما تضطلع أيضا بمهمة تنظيم البرامج التعليمية نيابة عن الكمنولث بغرض تعزيز حقوق الإنسان وتنسيق أي برامج مماثلة يقوم بها أشخاص أو هيئات أخرى نيابة عن الكمنولث. وفي إطار القيام بهذه المهام اضطلعت المفوضية بأنشطة من نوع:

١- التعليم العام: تدير المفوضية نظاما للمنح التعليمية، وتستخدم وسائل الاتصال التقليدية (النشرات، المطويات، تمارين العلاقات العامة والكتيبات)، وتنقل المعلومات من خلال الشبكات غير الرسمية للمجتمع (التي تنشط بين الأشخاص العاطلين عن العمل، الشباب متعاطي المخدرات، السجناء، منظمات السكان الأصليين ومنظمات المجتمع المدني مثل المجموعات الإثنية للمهاجرين)، وتقدم المفوضية معلومات حول حقوق الإنسان للصحافة وتنشر التقارير والمطبوعات حول مختلف قضايا حقوق الإنسان.

أعلن المنهج الوطني للدراسات القانونية المحلية في أكتوبر ١٩٩٧ من خلال مكتب مفوض السكان الأصليين وجزيرة مضيق توريز. وتركز هذه المقررات الدراسية على الحقوق القانونية والإنسانية للسكان الأصليين وأهالي مضيق توريز بما في ذلك إجراءات المحاكم والصحة والنفسية، وعدالة الأحداث وقانون الأسرة والقانون العرفي والقانون الدولي. وسيطور نفس المقرر الدراسي لتتبناه مدارس المجتمع والمدارس المهنية والجامعات. وقد صدرت وحدة مقررات أخرى حول قضية المعوقين" بعنوان "خلق الصلات: حقوق المعوقين". وتدرس هذه الوحدة مع دورة الدراسات القانونية المحلية[٣٣].

٢ - **الطلاب:** تم وضع برنامج تعليمي وترويجي لمدارس الأطفال. كما أعد أيضا دليل أساسي لتدريس المواد.

وقد تم أيضا تكوين فريق بحثي ليضع الأساس للأنشطة التعليمية والترويجية. وقد كلف الفريق أيضا بإعداد أوراق نقاش وأوراق غير دورية لاستخدامها في تعزيز النقاش حول حقوق الإنسان. وتنشر مجلة باسم "مجلة الطالب" لتقدم برنامج تعليمي عام لتعليم حقوق الإنسان، ومرتبط بالمنهج لكل المدارس في البلاد. وأنشئ مؤخرا موقع على الشبكة العالمية WEBSITE يحوي صفحة المدارس (قسم حول حقوق الإنسان عموما كتب خصيصا لطلاب المدارس)، وصفحة لأصحاب العمل (قسم يوضح حقوق ومسئوليات أصحاب العمل حسب تشريعات مناهضة التمييز). وهناك موقع آخر حول قضايا الخصوصية Privacy . وقد ربطت صفحة الطلاب بمجلة الطالب. وفيما يتعلق بقضية التمييز العنصري يعمل مفوض التمييز العنصري مع وزارة التعليم في ساوث ويلز الجديدة ولجنة المسئولين التنفيذيين عن النظم التعليمية لإنتاج مواد مناهضة للتمييز لاستخدامها في المدارس[٣٤].

هـ- نيوزيلاندا: مفوضية حقوق الإنسان النيوزيلاندية هى أقدم مؤسسة وطنية في الإقليم، فقد تأسست في ١٩٧٧. وأول مهام المفوضية هى "تعزيز احترام وإعمال حقوق الإنسان عن طريق التعليم والنشر". وهى تنفذ برامج تدريبية لأصحاب العمل والمديرين حول حقوق العمال والمعوقين. وهناك تدريب خاص حول منع التحرش الجنسي. وترد المفوضية أيضا على استفسارات المجموعات المحلية والمنظمات العامة والخاصة فيما يتعلق بأنشطة تعليم حقوق الإنسان. وتدير برنامجا لرفع الوعي العام يستخدم مواداً مطبوعة ومسموعة، كما تنتج شرائط فيديو حول قضايا حقوق الإنسان[٣٥].

وتضع المفوضية السريلانكية لحقوق الإنسان حاليا برنامجا لتعليم حقوق الإنسان وليس واضحا بعد ما إذا كان مركز تعليم حقوق الإنسان التابع لمؤسسة سريلانكا (وهى مؤسسة أخرى لحقوق الإنسان أنشأت بقانون) سيظل مسئولا عن دعم البرنامج الحكومي لتعليم حقوق الإنسان.

ويلاحظ أن عمل المؤسسات الوطنية الخمس الذي استعرضناه فيما تقدم يشي بعلاقة ما مع المنظمات غير الحكومية. ومن ثم لنا أن نفترض أن المنظمات غير الحكومية تلعب دوراً في برامج هذه المؤسسات في مجال تعليم حقوق الإنسان.

سمات مميزة

يبرز لنا مما تقدم من معلومات الكثير من السمات المميزة في هذه التجارب. ويمكن اعتبار هذه السمات كمجالات لمزيد من الدراسة والتطوير. وهذه السمات هى:

١- استخدام الأحزاب السياسية كقنوات لتعليم حقوق الإنسان. لم يسند للأحزاب السياسية في العديد من البلدان نفس الدور البارز في حقوق الإنسان عموما وتعليمها على وجه الخصوص بسبب الخوف من استغلال هذه الفرصة لأغراض سياسية متميزة. وعلى الرغم من أن الأحزاب السياسية هى منظمات ذات عضوية وتأثير كبيرين على الشئون الوطنية، فإن حقوق الإنسان تعتبر مجالا جديدا بالنسبة لها.

٢- التنشئة على قيم حقوق الإنسان من خلال البانكاسيلا في إندونيسيا: يوضح هذا إطارا أيديولوجيا وطنيا واضحا لتعليم حقوق الإنسان. ويبدو أن هذا الإجراء قد قصد منه تجنب سوء فهم أن حقوق الإنسان غريبة عن الواقع الوطني. ومع ذلك فأمام الأيديولوجيات الوطنية أن تشرع في القيام بتحليل نقدي لتحديد ما إذا كانت تحتوي على أفكار لا تدعم بالضرورة حقوق الإنسان، والمطلوب من البانكاسيلا نفس هذا الفحص النقدي. وقد خلص سمنار نظمته اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان في إندونيسيا إلى أن حقوق الإنسان هى "تحقيق لكل مبادئ أيديولوجيا الدولة، بل يمكن النظر لها كتفعيل للبانكاسيلا"(٣٦).

٣- استخدام نظم الاتصال غير الرسمية للمجتمعات والمجموعات: تكشف التجربة الأسترالية عن وسائل مهمة وإن تكن غير مألوفة لجعل الجماعات والمجتمعات التي تحتاج حقوق الإنسان أكثر تقديراً لهذه الحقوق. فاستخدام نظم الاتصال المجتمعية غير الرسمية لم نسمع عنه في أي بلد آخر. كما أن هذا المثال يوضح محاولة المفوضية للاقتراب أكثر من المجتمعات المحلية.

٤- التعاون بين مؤسسات الدولة: تتم تجربة الفلبين في جمع مختلف الوكالات الحكومية لتشارك رسميا في برنامج لحقوق الإنسان عن النزوع نحو مأسسة تعليم حقوق الإنسان (أو حقوق الإنسان عموما) لضمان الاستمرارية والوصول إلى جمهور أوسع.

٥- دعم برامج المجتمع: ينظر لبرامج تعليم حقوق الإنسان للمجتمع المحلي، كما توضح التجربتان الأسترالية والفلبينية، باعتبارها مكونا مهما في تعزيز حقوق الإنسان. وتدريب الأعضاء القياديين في هذه المجتمعات هو وجه جديد لإتاحة آليات حقوق الإنسان للمجتمعات المحلية.

البرامج المشتركة

مرة أخرى، بناء على المعلومات القليلة المتاحة، يبدو أن هناك برامج مشتركة بين البلدان الخمسة:

أ- برامج للمدارس : تدير معظم المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان برنامجا مخصصا لنظام التعليم الرسمي. وهذا تطور كبير بسبب التأثير الهائل للمدارس على الأطفال والشباب.

ب- تعليم الشرطة: تعليم حقوق الإنسان لأفراد الشرطة والجيش مكون مهم في برنامج تعليم

حقوق الإنسان. وقد قدمنا تفصيلا واضحا لضرورة تعليم أفراد الشرطة والجيش حقوق الإنسان بداية من المقاربة الأكثر مؤسساتية في حالة الفلبين إلى المحاولات الأولية. كما في تجربة إندونيسيا.

ج- الجمهور العام : تحاول المفوضيات الوطنية الخمسة الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الناس من أجل القيام بدورها في رفع وعي الناس بحقوق الإنسان عبر عدد من السبل مثل السمنارات وورش العمل واستخدام الإعلام المقروء والمسموع والمنابر العامة.

ملاحظات عامة

إن المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان هيئات مهمة يمكنها ترسيخ الوجود المؤسسي لبرامج تعليم حقوق الإنسان في مجمل آلية الحكم. وهذا الدور هو نتاج طبيعي لنوع التفويض المحدد لها، رغم أنه لم يكن دائما منصوصا عليه صراحة في القوانين التي أنشأتها. وهى في أفضل وضع يتيح لها مراقبة وتحليل أوضاع حقوق الإنسان وتطوير برامج لتعزيز حقوق الإنسان في سياق خصوصياتها الوطنية. وهى مراكز لصقل فكرة حقوق الإنسان وتنفيذ غاياتها، أي ترجمة المعايير الدولية لحقوق الإنسان إلى أشكال عملية مثل اقتراح القوانين والسياسات والقواعد والإجراءات الإدارية والبرامج والأنشطة التي تستجيب للظروف على المستوى المحلي.

إن تعليم حقوق الإنسان يحظى بأوسع اعتراف وممارسة من بين جوانب حقوق الإنسان الأخرى. فهو أقل إثارة للجدل والمواجهة، وهو بوجه عام إيجابي حيث إنه يتعامل مع اكتساب المعرفة والاتجاهات والمهارات المتعلقة بتصور لا يمكن رفضه. وكما رأينا في النقاش أعلاه فهناك تطورات كبيرة في عمل المؤسسات الوطنية في مجال تعليم حقوق الإنسان. لكن ما هى الدروس المستخلصة من هذا العمل؟

نظرا للطبيعة الفريدة للمؤسسات الوطنية، على وجه العموم، ولأهمية تعليم حقوق الإنسان، يجب إيلاء المزيد من الاهتمام النقدي للمسائل التالية:

المشاركون: نظرا لكون المؤسسات الوطنية مدعومة من قبل الحكومة، فإن الجمهور الأقرب لها هو آلة الحكومة من أفراد الشرطة والجيش إلى الموظفين الأقرب إلى الجمهور، إلى المدرسين إلى العاملين في المجال القضائي، إلى أعضاء الهيئات التشريعية. ومن المهم إدراك أن تعليم حقوق الإنسان يجب أن يكون قادرا على التأثير على من هم في موقع يسهل عملية تعليم حقوق الإنسان. ومن الناحية الأخرى، بما أن تعليم حقوق الإنسان هو أساسا أداة للحيلولة دون انتهاكات حقوق الإنسان، فهو يجب أن يكون قادرا على تقديم المعرفة اللازمة بالمواقع السلوكية والتنظيمية للانتهاكات.

البرنامج: يجب أن يشمل برنامج تعليم حقوق الإنسان العناصر التي تبني وتغير وتعيد تشكيل الأفكار. فهو يجب أن يكون قادرا على بناء وعي والتزام شديدين بحقوق الإنسان. وأن يكون قادرا على تغيير النظم والسياسات والأنشطة السائدة التي يغيب فيها احترام حقوق الإنسان. وأن يكون قادرا

على إعادة بناء التفكير في المعتقدات حتى تصبح مبادئ حقوق الإنسان أكثر رسوخا في الأوضاع العادية. وأخيرا يجب أن يكون تعليم حقوق الإنسان قادرا على تحفيز الناس على العمل لحماية وتعزيز وتحقيق حقوق الإنسان. إذن ينبغي أن يغطى أي برنامج لتعليم حقوق الإنسان أكبر قدر ممكن من قضايا حقوق الإنسان. ويرتبط هذا بضرورة أن تستجيب حقوق الإنسان لمشكلات الناس الأساسية في المنطقة، كما طرحنا فيما تقدم. ويتسق هذا أيضا مع حقيقة أن حقوق الإنسان يجب ألا تفهم فهماً مبتسراً يؤكد بعض الحقوق بينما يتجاهل حقوقا أخرى.

الشركاء: تواجه المؤسسات الوطنية، شأنها شأن أي هيئة حكومية أخرى، قيود الوظائف والسلطات والموارد والوصول إلى الناس ولتجاوز هذه النواقص، يجب أن يتم تنفيذ برامج تعليم حقوق الإنسان بالشراكة مع المؤسسات الحكومية أو غير الحكومية الأخرى. وهذا مهم أيضا لنقل أفكار حقوق الإنسان بأشكال مختلفة ولضمان أن يعكس خطاب حقوق الإنسان المنظورات المختلفة للناس. ومن ثم فإن دور المؤسسات الوطنية في مجال تعليم حقوق الإنسان هو دور المنتدى ومركز المصادر. فهى تجمع الناس والمعلومات حتى تتمكن من نشر أفكار حقوق الإنسان بأكثر السبل ملاءمة وفاعلية إلى جميع من تستطيع الوصول لهم.

ثالثاً: المدارس والمؤسسات ذات الصلة

تعود بدايات تدريس حقوق الإنسان في المدارس في آسيا إلى سياسة الدوا Dowa policy التي أطلقتها الحكومة اليابانية في ١٩٦٥ وتنص هذه السياسة على تدريس مبادئ المساواة وعدم التمييز في المدارس بهدف وقف ممارسة التمييز ضد اليابانيين البوراكو، الذين يعتبرون طبقة دنيا. وقد نشأت وضعية البوراكو في قاع التراتب الاجتماعي ذي المستويات الثلاثة في المجتمع الإقطاعي الياباني على يد الطبقة الإقطاعية الحاكمة وقتها (رغم أن البحوث الحديثة تميل إلى الإشارة إلى أن التمييز ضد البوراكو بدأ في مرحلة مبكرة عن ذلك)[٣٧]. لكن الدوا (Dawa) لم تطبق في البلاد بشكل متكافئ. فقد طبقت فقط، في العديد من الحالات، في تلك الأماكن التي تتواجد فيها جماعات بوراكو منظمة لديها مدارس تطبق سياسة دوا تعليمية نشطة.

وفي ١٩٨٣ أطلقت الحكومة في سريلانكا، عقب استضافة سريلانكا اجتماعا للأمم المتحدة حول حقوق الإنسان، برنامجا لتعليم حقوق الإنسان في المدارس[٣٨]. وقد اضطلعت "مؤسسة سريلانكا" المدعومة من قبل الحكومة بدور كبير في تطوير البرنامج[٣٩]. وقد أدخلت حقوق الإنسان في مادة الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية. وروجعت المواد الدراسية الموجودة منذ ذلك الحين للتأكد من التزام المحتويات بمبادئ حقوق الإنسان، كما نظم تدريب للمدرسين دعما للبرنامج. وفي ١٩٩٣ تم تقييم البرنامج مما أدى إلى إدخال تغييرات فيه.

في ١٩٨٣ أيضا نشر مركز القانون بجامعة الفلبين، وبدأ اختبار، وحدة مقررات دراسية تجريبية في حقوق الإنسان في مادة الدراسات الاجتماعية.

وفي أواخر عقد الثمانينيات بدأت الحكومة الفلبينية -تلبية لنص الدستور على تدريس حقوق الإنسان- في المدارس في تطوير برنامج تعليمي في هذا الاتجاه. وقد كان على رأس الهيئات الحكومية التي طورت المواد التعليمية للمدارس المؤسسة الوطنية (أي المفوضية الفلبينية لحقوق الإنسان) ووزارة التعليم والثقافة والرياضة.

كان يفترض أن يكون هناك الكثير من البرامج الأخرى التي صممتها المدارس أو المنظمات غير الحكومية لتدريس حقوق الإنسان في المدارس خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات. لكنها ربما ظلت محجوبة بسبب الوضع السياسي القمعي في معظم البلدان. وربما تكون قضايا حقوق الإنسان قد نوقشت في شكل قضايا لم تعتبر حساسة سياسيا. وقد تكون جزءا من برامج تعليم القيم تحت مظلة برنامج المدارس المرتبطة باليونسكو.

وقد شهد النصف الأول من عقد التسعينيات زيادة مفاجئة في عدد مبادرات تعليم حقوق الإنسان في المدارس. وعلى خلاف المبادرات المبكرة، بدأت معظم هذه المبادرات الجديدة بواسطة المنظمات غير الحكومية. ومع النصف الثاني من العقد انخرط المزيد من المؤسسات المدعومة حكوميا في تعليم حقوق الإنسان في المدارس. والمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان ووزارات التعليم ومعاهد إعداد المدرسين ومعاهد بحوث التعليم هى أمثلة للهيئات المدعومة حكوميا المشاركة في برامج تعليم حقوق الإنسان في المدارس في بعض البلدان.

في الهند، تعاونت مؤسستها الوطنية (المفوضية الوطنية) لحقوق الإنسان مع المجلس الوطني لإعداد المدرسين NCTE والمجلس الوطني لبحوث التعليم والتدريب NCERT في إعداد مواد لتدريس حقوق الإنسان في المدارس[٤٠]. من ناحية أخرى تطبق العديد من المؤسسات غير الحكومية الهندية بشكل مستقل برامج لتعليم حقوق الإنسان في المدارس لعدد من السنوات الآن.

وفي سريلانكا بدأت عدد من المنظمات غير الحكومية برامجها الخاصة لتعليم حقوق الإنسان في المدارس[٤١]. ومن بين هذه المنظمات مركز دراسات حقوق الإنسان بجامعة كولومبو وحركة الدفاع عن الحقوق الديمقراطية MDDR، وحركة العدالة والمساواة بين الأعراق MIRJE ومنظمة "محامون من أجل حقوق الإنسان والتنمية" LHRD .

وقد طور مركز التعليم من أجل الحياة BACHA ، وهو منظمة كنسية في بنجلاديش، برنامجا لتدريس حقوق الإنسان في الكثير من الكنائس الكاثوليكية .

ويجري تدريب وإرشاد المدرسين بانتظام حول كيفية تدريس وحدات المقرر التي تم وضعها[٤٢]. وأحد أهم ملامح هذه المقررات هو إتاحة الفرصة للطلاب ليعبروا عن أفكارهم وللتعلم من زملائهم. كما بدأت "لجنة النهضة بالريف البنغلاديشي، وهى من أكبر المنظمات غير الحكومية في البلاد، الإعداد لإدخال حقوق الإنسان في مناهج مدارسها البالغ عددها ٣٤,٠٠٠ مدرسة في البلاد.

في نيبال تم تكوين مجموعات توعية الطفل CAGs في ٢٠٠ مدرسة بواسطة قطاع الخدمات غير الرسمي كوسيلة رئيسية لتعليم حقوق الإنسان للطلاب من خلال الأنشطة غير المدرسية داخل وخارج

المدرسة.

وفي باكستان ثمة مدرسة واحدة هى "جرامر راوالبيندي" تدير برنامجاً لتعليم حقوق الإنسان تحت برنامج اليونسكو للشراكة مع المدارس. وقد أنشأت منظمة غير حكومية، هى برنامج تعليم حقوق الإنسان، موقعا على الشبكة الدولية Website يحوي معلومات حول مواد تعليم حقوق الإنسان المستخدمة في المدارس(٤٣). كما بدأت إحدى المنظمات غير الحكومية الكبرى (المفوضية الباكستانية لحقوق الإنسان) تنظر في إمكانية إنشاء برنامج لتعليم حقوق الإنسان في المدارس إضافة إلى البرامج المجتمعية غير الرسمية.

بدأ المدرسون والباحثون التربويون في TAIPIE وضع منهج مدرسي يشمل دراسة حقوق الإنسان وقد بدءوا برنامجا تدريبيا لا يقدم المعرفة بحقوق الإنسان فحسب، بل بمناهج التدريس بالمشاركة(٤٤).

وفي هونج كونج ينظم العديد من المدرسين سمنارات حقوق الإنسان لزملائهم. وقد عزز الفرع المحلي لمنظمة العفو الدولية تدريس حقو ق الإنسان في المدارس عن طريق تطوير المواد المناسبة (مثل الكتب وأشرطة الفيديو). وتدير لجنة العدالة والسلام في هونج كونج أيضا برنامجاً لتدريس حقوق الإنسان في المدارس.

بدأت تجربة كمبوديا في تعليم حقوق الإنسان في المدارس أثناء فترة سلطة الأمم المتحدة الانتقالية في كمبوديا UNTAC في مطلع التسعينيات. وقد تلقت كمبوديا الكثير من الدعم من الأمم المتحدة خلال هذه الفترة. وبعد نهاية الفترة استلمت المنظمات غير الحكومية (مثل المعهد الكمبودي لحقوق الإنسان) العمل في مجال تعليم حقوق الإنسان في المدارس بدعم من وزارة التربية . ومن مكونات البرنامج تدريب المدرسين وإعداد المواد بما في ذلك المقررات الدراسية.

ويدعم المعهد الوطني الفيتنامي لعلوم التربية NIES إنتاج المقررات في مجال حقوق الإنسان(٤٥). ويعمل المعهد حول موضوعات حقوق وواجبات المواطن.

وفي تايلاند طورت المدارس المحلية العضو في برنامج المدارس المرتبطة باليونسكو وحدات مقررات لتدريس حقوق إنسان(٤٦). وقد بدأ المشروع التايلاندي مؤخرا عملية اختبار تجريبية لهذه الوحدات المعدة لمدارس التعليم الأساسي. كما أدخلت مجموعات أخرى مثل مؤسسة ثونجباي ثونجباو إلى جانب وزارة التعليم تدريس القانون (بما في ذلك حقوق الإنسان) في بعض المدارس منذ عدة سنوات. كما بدأت الوزارة مؤخرا سلسلة من الورش التدريبية للمدرسين ونظار المدارس حول تعليم حقوق الإنسان.

وفي منتصف التسعينيات قادت المفوضية الإندونيسية الوطنية لحقوق الإنسان مراجعة النظام التعليمي لبحث كيفية تدريس حقوق الإنسان. وقد اتخذت الأيديولوجيا الوطنية المعروفة باسم بانكاسيلا (التي تدرس كمادة إجبارية في المدارس) مدخلاً إلى تعليم حقوق الإنسان. وكما تمكنت المفوضية من الحصول على موافقة وزارة التعليم للمشاركة في وضع وحدات المنهج التي تم اختبارها في منتصف ١٩٩٨(٤٧).

وفي الفلبين تنتج مؤسسة جوز دبليو ديونكو مواداً تعليمية، وتعقد أنشطة تدريبية للمدرسين في كل أنحاء البلاد. وقد أطلق الفرع الفلبيني لمنظمة العفو الدولية مشروعا لتعليم حقوق الإنسان في العديد من المدارس. وهناك فريق في جامعة نوريال الفلبينية، وهي المؤسسة الرئيسية لإعداد المدرسين، يتولى شرح حقوق الإنسان للدارسين.

وعلى المستوى الإقليمي، تمخضت مبادرة إقليمية لليونسكو عن تأسيس شبكة إقليمية لتعليم القيم. وتسمى هذه الشبكة شبكة آسيا-الباسفيك للتعليم الدولي وتعليم القيم APNIEVE ولها العديد من الأعضاء من المدارس والأفراد في العديد من بلدان الإقليم. وهي تعالج حقوق الإنسان كواحدة من قضايا التعليم المدرسي. وهي تهدف إلى تنظيم ورش عمل إقليمية وتبادل المعلومات والمتخصصين، وإجراء البحوث وتدريب المدرسين وتطوير المناهج... الخ، وتركز الشبكة على المستوى الجامعي[٤٩]. كما تشمل خطط إنشاء مراكز حقوق إنسان آسيوية- باسيفيكية جديدة في كوريا الجنوبية والفلبين والباسيفيك (سيكون مقره في فيجي على الأرجح) برنامجا لتعليم حقوق الإنسان في المدارس[٥٠]. وقد فتح المركز الإقليمي الآسيوي- الباسيفكي للتفاهم الدولي RCEIW أبوابه في أغسطس ٢٠٠٠ وبدأ تنظيم ورش عمل إقليمية ووطنية.

يجري في الإقليم أيضا تدريس حقوق الإنسان في المستويات العليا من التعليم الرسمي. ففي الهند تقدم عدد من الجامعات مقررات في حقوق الإنسان على مستوى الدراسة الجامعية وعلى مستوى الدراسات العليا[٥١]. وفي الفلبين تقدم عدد من الجامعات مواد حقوق الإنسان لطلاب مرحلة البكالوريوس. ويبدو أن حقوق الإنسان تدرس في عدد محدود من البلدان الأخرى كجزء من منهج القانون أكثر من كونها مادة عامة لكل الجامعات أو لكل الطلاب.

ويخطط معهد أوكلاند الآسيوي لإنشاء برنامج ماجستير حول حقوق الإنسان لأعضاء المنظمات غير الحكومية في آسيا- الباسفيك، وينوي المعهد أن يستخدم مقاربة متعددة التخصصات في دراسة حقوق الإنسان، هناك برنامج دراسي مماثل على مستوى البكالوريوس يخطط له بالتعاون بين جامعة هونج كونج والمركز الآسيوي- الباسيفيكي لحقوق الإنسان ومنع النزاعات الإثنية بجامعة ميردوخ بأستراليا. ويفترض أن تنفذ هذه البرامج كليات القانون في هذه المؤسسات لذلك سيكون تركيزها على المنظور القانوني في دراسة حقوق الإنسان. وقد بدأت جامعة ماهيدول في تايلاند تقديم برنامج ماجستير حول حقوق الإنسان وهو برنامج مفتوح للطلاب من كل الإقليم.

رابعاً- وكالات الأمم المتحدة المتخصصة

عقدت الأمم المتحدة في ١٩٨٢ سمنارا حول "الترتيبات الوطنية والمحلية والإقليمية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان في آسيا"[٥٢] في كولمبو. وقد مثلت ١٦ دولة من آسيا- الباسفيك في السمنار، كما حضره ممثلون من مجلس أوروبا وجامعة الدول العربية ومنظمة الوحدة الأفريقية ومنظمة الدول الأمريكية. كما حضره أيضا ممثلون لبعض وكالات الأمم المتحدة المتخصصة والمنظمات غير الحكومية

ذات الوضع الاستشاري مع المجلس الاجتماعي والاقتصادي للأمم المتحدة.

وقد أكد سمنار كولمبو أن تعزيز حقوق الإنسان على المستوى الإقليمي هو مهمة ضرورية لدول آسيا- الباسيفيك الأعضاء في الأمم المتحدة، وقد تم التوصل إلى هذه النتيجة رغم عدم الاتفاق على تأسيس آلية لحقوق الإنسان في الإقليم. وقد أوصى السمنار بإنشاء "برنامج للتدريس والسمنارات والتدريب والتعليم في مجال حقوق الإنسان في إقليم آسيا والباسيفيك" كما أكد السمنار أن بإمكان الأمم المتحدة وكذلك اليونسكو أن يلعبا دورا مهما في هذا الصدد. وكذلك يمكن للمنظمات غير الحكومية أن تتعاون بنشاط في هذا البرنامج".

وهكذا فقد كان تعليم حقوق الإنسان هو أحد نقاط الاتفاق الرئيسية في هذه الورشة الأولى التي تنظمها الأمم المتحدة على مستوى الإقليم حول ترتيبات حقوق الإنسان في آسيا- الباسيفيك. لكن هذه الخطوة الأولى لم تجد المتابعة حتى ١٩٩٠ ثم تلتها خطوة أخرى في جاكرتا في ١٩٩٣. ففي إطار التحضير للمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان أكدت حكومات الإقليم ضرورة تعليم حقوق الإنسان. وفي إعلان بانكوك الذي صدر عن هذا الاجتماع الإقليمي تصريحان رئيسيان حول تعليم حقوق الإنسان. إذ أكد على أن تقر الدول الأعضاء "بالمسئولية الرئيسية للدول في تعزيز وحماية حقوق الإنسان من خلال توفير البنية التحتية والآليات المناسبة ، وتعترف بأنه يجب البحث في رد المظالم من خلال هذه الآليات والإجراءات". أكد الحاجة لاستكشاف سبل تشجيع التعاون الدولي والدعم المالي للتعليم والتدريب في مجال حقوق الإنسان على المستوى الوطني، ومن أجل إنشاء بنى تحتية وطنية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان إذا ما طلبت الدول ذلك.

تواصلت بعد ذلك ورش الأمم المتحدة حول الترتيبات الإقليمية لحقوق الإنسان في سيول (١٩٩٤)، وكاتاماندو (١٩٩٦)، وعمان (١٩٩٧)، وطهران (١٩٩٨)، ونيودلهي (١٩٩٩)، وبكين (٢٠٠٠). وقد أكدت كل من هذه الورش أهمية تعليم حقوق الإنسان. ومع ذلك لم يتم الاتفاق على آلية إقليمية لحقوق الإنسان، إذ اتفق فقط على عملية تطوير هذه الفكرة.

فقد أرادت هذه الدول تبني مقاربة "الخطوة خطوة" مما يستلزم عدداً من الخطوات هي:

- القيام بتعليم حقوق الإنسان ووضع خطة وطنية لتعليم حقوق الإنسان دعما لعقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان ولتبادل الخبرات على المستوى الإقليمي؛
- المصادقة على صكوك حقوق الإنسان الدولية؛
- وضع خطط عمل وطنية لحقوق الإنسان تحدد من خلالها الدول الخطوات التي ستحسن وتحمي بها حقوق الإنسان على المستوى الوطني؛
- تعزيز/ إقامة مؤسسات وطنية لحقوق الإنسان بموجب التشريع الوطني ومبادئ باريس
- تبادل التجارب والخبرة الوطنية على المستوى الإقليمي من خلال المشاورات الثنائية والإقليمية، وتبادل العاملين والمؤتمرات الإقليمية والمشروعات المشتركة والبرامج الأخرى الملائمة[٥٣].

لقد اعتبر تعليم حقوق الإنسان خطوة رئيسية في إنشاء آلية إقليمية لحماية حقوق الإنسان. ومن

ثم فعلى الأمم المتحدة أن تتبع هذه الاستراتيجية التي تبنتها غالبية الدول الأعضاء في الإقليم. وتدعم الأمم المتحدة، إلى جانب هذه الورش، مؤتمرات إقليمية حول تعليم حقوق الإنسان من أجل التنمية في آسيا- الباسيفيك" كالمؤتمر الذي عقد في مانيلا في ١٩٩٥، و"الندوة السنوية حول حقوق الإنسان في إقليم آسيا- الباسيفيك " (التي رعتها الحكومة اليابانية بالاشتراك مع جامعة الأمم المتحدة) والتي تعقد في طوكيو منذ ١٩٩٦. كذلك دعمت اليونسكو "المؤتمر الآسيوي- الباسيفيكي حول تعليم حقوق الإنسان" الذي عقد في فبراير ١٩٩٦ في بونا بالهند(٥٤).

واستخدمت اليونسكو لجانها الوطنية وشركاءها في تشكيل شبكة في آسيا- الباسيفيك أهدافها الرئيسية "تعزيز وتنمية التعليم الدولي وتعليم القيم من أجل السلام وحقوق الإنسان، والديمقراطية والتنمية المستدامة من خلال تعاون الأفراد والمؤسسات العاملة في هذا المجال(٥٥).

وهذه الشبكة الآسيوية- الباسيفيكية للتعليم الدولي وتعليم القيم تركز على نظام التعليم الرسمي (المستوى الجامعي) كما ذكرنا آنفا.

هناك أيضا المنتدى الآسيوي- الباسيفيكي للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان، وهو منتدى تدعمه الأمم المتحدة. وقد ظل المنتدى منذ اجتماعه الأول في داردين باستراليا في ١٩٩٦ يروج لتعليم حقوق الإنسان باستمرار بين أعضائه من المؤسسات الوطنية. وقد عبر المنتدى عن علاقته الخاصة بالأمم المتحدة كالتالي: "طلبت الورشة من المفوض السامي للأمم المتحدة تسهيل التعاون الوثيق بين الأمم المتحدة والاجتماعات الدورية للمؤسسات الوطنية في إقليم آسيا- الباسيفيك، بما في ذلك توفير التمويل الضروري لهذا الغرض. وقد أكدت الورشة في توصيتها بأن تعترف الأمم المتحدة بالوضع الفريد والطبيعة المستقلة للمؤسسات الوطنية، وأن تقوم بالخطوات اللازمة لتمكينها من المشاركة في عمل هيئات الأمم المتحدة لحقوق الإنسان(٥٦). لقد أصبح المنتدى الآسيوي- الباسيفيكي للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان، بوصفه مبادرة إقليمية انطلقت مؤخرا، قناة رئيسية لجهود الأمم المتحدة لتعزيز حقوق الإنسان في الإقليم. فهي تمثل الطرف الثالث في تمثيل الحكومات والمنظمات غير الحكومية في منابر حقوق الإنسان بالأمم المتحدة.

وقد كان للحملة العالمية من أجل عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان (١٩٩٥- ٢٠٠٤) تأثيرها في الإقليم، الذي انعكس في موافقة الدول عموما على العقد في العديد من ورش العمل والمؤتمرات التي رعتها الأمم المتحدة. وينطبق الشئ نفسه على المؤتمرات وورش العمل التي نظمها القطاع غير الحكومي في الإقليم.

البرامج

تأسس صندوق الأمم المتحدة الطوعي للتعاون الفني في مجال حقوق الإنسان في ١٩٨٧ بواسطة الأمين العام للأمم المتحدة. ويمول الصندوق بمساهمات طوعية ويقدم عونا فنيا للبلدان بناء على طلب حكوماتها. وتدار البرامج التي تنفذ في إطار برنامج التعاون الفني بواسطة مكتب المفوض

السامي لحقوق الإنسان. وقد شكل للصندوق مجلس أمناء في ١٩٩٣ يساعد على تنمية موارد الصندوق المالية ويقدم المشورة والدعم له. ويعين الأمين العام أعضاء الصندوق لفترة ثلاث سنوات ويتم اختيارهم لاستقلالهم وخبرتهم الواسعة في مجال حقوق الإنسان والتعاون الفني[٥٧].

وقد كان هذا الصندوق هو مصدر الدعم الذي قدم لمشروع تعليم حقوق الإنسان في إقليم آسيا- الباسيفيك والبالغ قدره ١٥٧,٠٠٠ دولار أثناء ورشة طهران في ١٩٩٨. ويهدف المشروع إلى "وضع وتنفيذ وتقييم خطط العمل الوطنية والأنشطة الأخرى في مجالات تعليم حقوق الإنسان. وتشمل الأنشطة[٥٨]:

أ- إعداد خلاصة لخطط العمل الوطنية القائمة وبرامج وأنشطة تعليم حقوق الإنسان.

ب- أن يقدم مكتب المفوض السامي العون والمساعدة الفنية بناء على طلب الدول الأعضاء من أجل تنمية القدرات الوطنية في مجال تعليم حقوق الإنسان، بما في ذلك عقد الورش، متى كان ذلك مناسبا، للنظر في هذه الأنشطة.

ج- عقد ورشة إقليمية بمشاركة ممثلي المؤسسات الوطنية والمنظمات غير الحكومية الناشطة في هذا المجال لتبادل أفضل الخبرات المتعلقة بخطط العمل الوطنية والأنشطة ذات الصلة.

وعقدت في يونيو ١٩٩٩ ورشة في بانكوك لتبادل الخبرات الأفضل في مجال إعداد خطط العمل الوطنية لحقوق الإنسان. وقد صاغت اللجنة توجهات عامة لإعداد مثل هذه الخطط، وعقدت ورشة أخرى حول تعليم حقوق الإنسان في طوكيو في يناير ٢٠٠٠ وقد ناقشت الورشة ضرورة أن تتبنى العديد من بلدان المنطقة وتطبق خطط عمل وطنية لتعليم حقوق الإنسان.

لقد نفذ مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان مشروعات في مجال حقوق الإنسان -حتى قبل تقديم عرض تمويل تعليم حقوق الإنسان في المنطقة- وكانت هذه الأنشطة في العديد من البلدان (أفغانستان، بنجلاديش، بوتان، كمبوديا، منغوليا، نيبال، غينيا الجديدة، الفليبين، وفيتنام)، والكثير من هذه الأنشطة ذي صلة بتعليم حقوق الإنسان.

كذلك أسست الأمم المتحدة مكاتب ميدانية في ثلاثة بلدان في المنطقة هى كمبوديا ومنغوليا وأفغانستان. وكان مكتب بينوم بن نتاجا مباشرا لعمليات السلطة الانتقالية التي أدارتها الأمم المتحدة في كمبوديا. وقد فتح المكتب في أكتوبر ١٩٩٣، وحددت المفوضية السامية لحقوق الإنسان تفويضه الخاص بتعليم حقوق الإنسان كالتالي:

أ- إدارة وتطبيق العون التعليمي والفني وبرامج الخدمات الاستشارية وضمان استمرارها.

ب- مواصلة تقديم العون في مجال تدريب الأشخاص المسئولين عن إدارة العدالة[٦٠]

ويعقد مكتب الأمم المتحدة الميداني في بينوم بن أنشطة تدريبية لأفراد مختلف الهيئات الحكومية (وزارات الداخلية والدفاع والعدالة والإعلام والخارجية) في المدرسة الملكية للإدارة. كما بدأ أيضا تدريب الشرطة على حقوق الإنسان بالتعاون مع المنظمات الكمبودية غير الحكومية، كما أن تدريب ضباط السجون والجهاز القضائي هو جزء من هذا البرنامج التدريبي. ويشارك العاملون في المنظمات

غير الحكومية الكمبودية في التدريب. وكان مصدر دعم الأمم المتحدة لمشروعات المنظمات غير الحكومية الدولية والمحلية في مجال تعليم حقو ق الإنسان هو صندوق تعليم حقوق الإنسان(٦١). وبالإضافة إلى ذلك فقد قام مكتب الأمم المتحدة الميداني بترجمة ووضع مواد تعليمية وزعت في أنحاء البلاد، وتتكون هذه المواد عادة من وثائق الأمم المتحدة وموادها التعليمية.

برامج تعليم حقوق الإنسان: نماذج رئيسية

قد يكون ملائما، عند النظر للتجارب المختلفة في المنطقة، أن نلقي الضوء على برنامجين من برامج تعليم حقوق الإنسان. فهى تقدم أفكارا حول كيفية إنشاء برامج من هذا النوع.

أولاً: محو الأمية القانونية

محو الأمية القانونية هو البرنامج الأكثر شيوعا بين البرامج التعليمية العديدة التي تستخدمها المنظمات غير الحكومية. وينبع هذا الشيوع من القناعة بأن الناس يجب أن يتعاملوا مع النظام القانوني القائم الذي ترتبط به العديد من مشكلاتهم. فقد تبنت العديد من المنظمات غير الحكومية برامج لمحو الأمية القانونية لتنمية الوعي النقدي وسط المجتمعات القاعدية بالطرق التي يخدمون بها مصالحهم في إطار النظام القانوني وبالمصاعب العديدة الموجودة في النظام القانوني التي تقف عقبة أمام التصدي لمظالمهم.

وفوق هذه المعرفة بالقوانين والنظم القانونية ذات الصلة، ترى العديد من المنظمات غير الحكومية ضرورة التمكين القانوني للمجتمعات القاعدية. فهذه المجتمعات يجب أن تكون قادرة على استخدام أي فضاء متاح لتأكيد حماية حقوقها والتمتع بها، وقد قاد هذا في النهاية إلى تبني برنامج تدريب على المهارات سمى بالتدريب شبه القانوني.

وقد نظر للتدريب شبه القانوني في البداية بوصفه عملية لتزويد الناس الذين لم يتمتعوا بتعليم قانوني رسمي بالمهارات اللازمة لدعم عمل المحامين. وهؤلاء المتدربون هم مساعدون محتملون في المكاتب والشركات القانونية. لذا يتم التركيز على مهارات التوثيق (من معالجة الوثائق وإعداد ملفاتها إلى إجراء المقابلات مع العملاء). ولاحقا اعتبر هؤلاء المساعدون القانونيون أن لهم هوية منفصلة بتركيزهم على مشكلات مجتمعاتهم ونظم حل المشكلات القائمة على المجتمع نفسه. إذ لم يعودوا مجرد مساعدين قانونيين وإنما عمال مجتمع ذوي مهام محددة تتصل بالشئون القانونية(٦٢).

وفي ورشة آسيوية إقليمية عقدت في ١٩٨٩حول التدريب شبه القانوني، حددت مهام العاملين في هذا المجال بحيث تشمل:

- رفع الوعي بالحقوق بين المحرومين؛
- المساعدة في خلق المنظمات القاعدية اللازمة لتعبئة المجتمع؛
- المساعدة في التوسط وحل النزاعات؛

- إجراء تحقيق أولي في حالات الانتهاكات؛
- مساعدة المحامين عن طريق إعداد العرائض المكتوبة والحصول على الأدلة والمعلومات الأخرى ذات الصلة[٦٣].

ويتضح من قائمة المهام هذه تعريف التدريب شبه القانوني بوصفه تعليماً لحقوق الإنسان ذا توجه علمي. وقد حددت نفس هذه الورشة من تلقوا تدريبا شبه قانوني في جنوب وجنوب شرق آسيا كالتالي: قادة المجتمع وشباب الريف، والعمال الاجتماعيون، وممثلو مجموعات مهمشة معينة مثل القبائل، وقادة النقابات العمالية، والعمال الصحيون، ومدرسو محو الأمية، ورجال الدين، والمحامون الشباب، وطلاب القانون، والطلاب المتطوعون في مجال العمل الاجتماعي، وعمال التنمية والنشطاء السياسيون[٦٤].

ويلاحظ أن من بين من تلقوا التدريب على المهارات شبه القانونية محامين شبابا وطلاب قانون. وهذا يوضح أن تعليم حقوق الإنسان في شكل تدريب شبه قانوني لا يقتصر مطلقا على المعرفة بالقوانين وحقوق الإنسان لكنه يشمل مهارات يقدمها بالكاد نظام التعليم الرسمي مثل كليات القانون، ولاحظ أيضا أن قائمة من تلقوا التدريب تشمل ممثلي مجموعات مهمشة معينة. وهذا يؤكد مبدأ أن تعليم حقوق الإنسان ذا التوجه العملي يستهدف من يمارسون حقوقهم مباشرة، وليس العاملين المهنيين في مجال حقوق الإنسان فقط.

لقد أصبح التعليم شبه القانوني منتشرا بين العديد من المنظمات غير الحكومية في جنوب وجنوب شرق آسيا منذ السبعينيات على الأقل. وقد لفتت شعبيته الحكومات. فقد دربت وزارة الإصلاح الزراعي الفلبينية بعض موظفيها في هذا المجال للمساعدة في حل مشكلات الإصلاح الزراعي الخاصة بفقراء المزارعين الذين لا يستطيعون دفع تكلفة المحامين بسرعة أكبر. كما بدأت المفوضية الفلبينية لحقوق الإنسان أيضا برنامجا للتدريب شبه القانوني لأعضاء مراكز المجتمع لحقوق الإنسان (البارانجاي)[٦٥].

وسعت حكومة بوثان للحصول على مساعدة الأمم المتحدة الفنية لعقد دورة تدريبية في المهارات شبه القانونية في ١٩٩٦[٦٦].

ولبرامج التدريب شبه القانوني المستخدمة في جنوب وجنوب شرق آسيا عدة مستويات: دورات أساسية، دورات متقدمة، ودورات تدريب مدربين. وهى في الأساس برنامج تعليم مستمر حيث يدرس المشاركون دورات جديدة ليس فقط للحصول على معرفة ومهارات أكثر تقدما، وإنما أيضا لمراجعة القوانين الجديدة وآليات رد المظالم، بل ودور المهنة شبه القانونية في ضوء الأوضاع المتغيرة.

وهذا البرنامج التدريبي يندرج في اطار التعليم القانوني غير الرسمي، سواء نظمته منظمات غير حكومية أو هيئات حكومية. ففي إحدى الحالات، قدمت كلية القانون الوطني بالجامعة الهندية دورة في التعليم شبه القانوني، "كدراسة إضافية في الجامعة من أجل عدالة اجتماعية أفضل وتحسيس رجال القانون اجتماعيا". وقد قدمت هذه الدورة للعمال الميدانيين بالمنظمات غير الحكومية، ودعاة

القضايا الاجتماعية. وتركز الدورة على وصول الفقراء إلى حقوقهم الاجتماعية والاقتصادية. والبرنامج يقدم إلى جانب أنشطة الجامعة في التدريب شبه القانوني من خلال مشفى الخدمات القانونية(٦٧). والمنهج التدريبي يقوم دائما على المشاركة حيث يستخدم المشاركون خبراتهم الخاصة كمواد للتعليم أكثر من الاعتماد فقط على ما يقدمه المحاضرون الذين لا ينحدرون من نفس المجتمع أو الذين لا ينتمون لنفس القطاع (من المزارعين أو الصيادين أو السكان الأصليين أو العمال .. الخ). ويكشف بحث أجرى حول تجربة الفليبين في مجال التدريب شبه القانوني بواسطة المنظمات غير الحكومية (خاصة شبكة المنظمات القانونية) أن التدريب شبه القانوني له بالفعل الخصائص التالية:

أ- استخدام مناهج التعليم الشعبي: التركيز على حاجة المشاركين للتعليم بشكل فعال؛

ب- المقاربة التنموية عبر فترة من الزمن: غالبا عدة سنوات. وهو أساسا نوع من التدريب أثناء الخدمة؛

ج- التفاعل مع مصادر المعرفة القانونية: يمنح المشاركون فرصة مواصلة تعلم الأسس القانونية لحالاتهم عن طريق التفاعل مع القانونيين أو المجموعات القانونية أثناء أدائهم للمهام شبه القانونية؛

د- التركيز على الاحتياجات: يعد التدريب خصيصا ليناسب وضع المجتمع الذي ينتمي له المشاركون. ومن ثم تفصل المعرفة والمهارات حسب احتياجات المجتمع. وقليلا ما يكون المنهج العام مفيدا للدارسين في سياقهم المحدد؛

هـ- التركيز على المهارات: إن المعرفة بالقوانين وبحقوق الإنسان مهمة، لكن العامل الأكثر أهمية هو المهارات. ومن ثم يتاح للمشاركين إدراك أن لهم دورا محددا يلعبونه، وأن هذا الدور يتطلب مهارات معينة من إجراء التحقيق إلى إعداد الوثائق إلى الإلمام بالخطوات اللازمة للسعي وراء رفع المظالم في دواوين الحكومة وغير ذلك من العمل شبه القانوني؛

و- متطلبات الدعم التنظيمي: بسبب طبيعة الأنشطة الخاصة بحل مشكلات المجتمع، يحتاج المشاركون لدعم تنظيمي يكون عادة في شكل منظمة مجتمع أو منظمة قطاعية تساعد على استقلال العاملين في الأنشطة شبه القانونية عن المحامين في معظم عملهم.

ز- ضرورة بعض التحصيل العلمي: بسبب متطلبات العمل شبه القانوني، يحتاج المشاركون لدرجة ما من التعليم تساعدهم على فهم القوانين وأجهزة الحكومة. لكن هذا ليس شرطا مطلقا؛

ح- الدعم المالي: يفترض أن يمتلك المجتمع -الذي حتم عليه أن يقاتل من أجل حقوق أفراده بمساعدة العاملين في مجال العون شبه القانوني- بعض وسائل الدعم حتى لا يتأثر بالأفراد أو المؤسسات (مثل ملاك الأراضي) الذين يختصمونهم حقوقهم. لذا يحتاج المشاركون لدعم المجتمع حتى لا يتأثروا بمن يتعاملون معهم مثل الملاك؛

ط- الفلسفة المشتركة: أن يمتلك المشاركون والمدربون التوجه أو الفلسفة نفسها فيما يتعلق بعملهم حيث إن معظم عملية التعلم لا تتم داخل قاعة الدرس وإنما في العمل الميداني الفعلي. إن اختلاف التوجه أو الفلسفة لا يجلب الثقة بين المشاركين والمدربين ويعوق التفاعل بينهم في ذلك الجزء من

التدريب الذي يتم أثناء العمل.

لقد لوحظ، بناء على دراسة لتجربة شبكة من المنظمات القانونية في مجال العون شبه القانوني في الفيليبين، أن البرامج العامة لتعليم حقوق الإنسان (والتي تبدو شعبية في عدد من البلدان) تواجه بعض المشكلات من ناحية تأثيرها الفعلي على الأرض. فقد أكدت الدراسة أهمية أن يمتلك الدارس مهارات معينة في استخدام المعرفة القانونية حتى يكون البرنامج التدريبي نافعا له. ماذا يعني أن تقول للناس إنهم يملكون حقوقا ما حسب القانون، إذا كانوا يفتقرون للقوة والمهارات التي تفعّل هذه الحقوق؟ هل يحثهم هذا، مع ذلك، للقيام بفعل ما؟ هل يزرع بذور المطالبة بحقوقهم بعد سنوات لاحقة؟ أم أنهم ينسون هذه الدروس القانونية إذا لم يكن بإمكانهم تطبيقها؟[٦٩].

لبرامج التعليم ذات التوجه الإشكالي، أو البرامج التي تركز على القضايا، ميزة معالجة القضايا الحقيقية المباشرة. وهذا العامل يقف وراء اهتمام معظم الناس بالانخراط في ومواصلة دراسة حقوقهم. وقد يناسب برنامج تعليم حقوق الإنسان ذي الطابع العام، الذي لا يقدم حافزا مباشرا للفعل تلك الأنشطة التعليمية التي ترفع الوعي بالحقوق. وهي أكثر ملاءمة للسمنارات واللقاءات العامة ذات الجمهور الكثيف، ومن ثم فهي ليست ملائمة للتدريب شبه القانوني.

إن دور التدريب شبه القانوني في مجال تعليم حقوق الإنسان واضح ومهم. فهو يجسد جوهر فلسفة تعليم حقوق الإنسان كوسيلة يحقق بها الناس حقوقهم. وباختصار فهو تعليم من أجل العمل.

ومما تجدر ملاحظته أننا لم نسمع أن المنظمات غير الحكومية في شمال شرق آسيا، ربما باستثناء بعض مجموعات العمل الاجتماعي في هونج كونج وتايوان، قد مارست هذا النوع من التدريب. وباستثناء نقابات العمال هناك ضعف في مجال تنظيم المجتمعات المحلية في بلدان شمال شرق آسيا مع أن تنظيم هذه المجتمعات عنصر مفيد في معظم برامج التدريب شبه القانوني.

ثانياً: تعليم حقوق الإنسان في المدارس

اتخذ تدريس حقوق الإنسان في المدارس (خاصة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي) عامة مدخلين: إدماج حقوق الإنسان في مواد المنهج القائمة، أو إدخالها كمادة مستقلة.

وفي حالة من يستخدمون المقاربة الأولى يدرس تعليم حقوق الإنسان كجزء من المواد الموجودة في المدارس، وقد استخدمت مصطلحات مختلفة لوصف هذا النظام مثل منهج الغرس[٧٠] وتقنية الحشو[٧١] والمقاربة المتكاملة[٧٢]. ويبدو أن هناك قبولا عاما لجدوى إدراك حقوق الإنسان من خلال المواد المختلفة التي تدرس سلفاً في المدارس. وقد تبدو مادة حقوق الإنسان المستقلة منفصلة عن المنهج العادي مما يستدعي إعادة وضعها داخل المواد القائمة. وربما يكون هناك أيضا سبب عملي وراء هذا الاتجاه وهو عدم رغبة المدرسين في إضافة مواد أخرى لمنهجهم المثقل بالمواد[٧٣]. فالمدرسون، في الواقع، هم من يقومون بالتدريس وليس واضعي المناهج.

لقد ظل تدريس حقوق الإنسان قاصرا تقليديا على مادة التعليم المدني أو الدراسات الاجتماعية.

ومن أمثلة ذلك تعليم حقوق وواجبات المواطن في فيتنام[٧٤]. كما قيل إن حقوق الإنسان مضمنة سلفا في دراسة الفلسفة الوطنية والأخلاق، كما في حالة برنامج تعليم البانكاسيلا في إندونيسيا[٧٥]. لكن تدريس حقوق الإنسان الحالي يتجاوز تدريس حقوق وواجبات المواطن المعتاد.

فحقوق الإنسان تناقش أيضا في مواد التاريخ والاقتصاد والنظام السياسي[٧٦]. ومن هنا فليس مفاجئا أن نجد مجهودات في تدريس حقوق الإنسان عبر مواد أخرى إلى جانب مواد العلوم الاجتماعية. وهناك الآن مشروعات قائمة لوضع وحدات تعليمية في حقوق الإنسان والرياضيات (ومواد العلوم). ونجد أمثلة لهذا في تجربة الفليبين[٧٧]، بل هناك تقرير حول خطة لإدخال حقوق الإنسان في مادة الموسيقى[٧٨].

لكن هناك آخرين ممن يعتقدون أن منهج الإدماج له مشاكله. فقد يؤدي إلى تمييع تدريس حقوق الإنسان إذا كانت هناك مشاكل في المنهج نفسه. كما قد يفرض صعوبة الحصول على الموافقة الرسمية على المقررات والمواد من سلطات التعليم. إن إبقاء حقوق الإنسان كمادة مستقلة يحفظ التركيز عليها.

كذلك يصبح بإمكان المدرسين التخصص في المادة لضمان تدريس حقوق الإنسان بشكل واف. وهناك عدد من المنظمات غير الحكومية تدير برامجاً في المدارس من خلال مواد خارج المنهج.

توضح تجارب سريلانكا والهند وإندونيسيا وكمبوديا، تركيزا على تدريس القيم وهو أمر مرتبط بحقوق الإنسان. وهذه القيم يمكن أن تنهض على الدين (البوذية بالنسبة لسريلانكا وكمبوديا) أو المبادئ الوطنية القائمة في الدستور (مثلما في حالة الهند وإندونيسيا). وتجربة مدرسة كوينجيما العليا في أوساكا (اليابان) مثال على نظام التعليم المتكامل الذي يستخدم مبادئ حقوق الإنسان في تدريس عدم التمييز وفي تصميم المنهج لمستوى معين من الطلاب. ويتجسد هذا في "المنهج الحر لمدرسة كونيجيما العليا"[٧٩].

لقد تضمنت مبادرات تعليم حقوق الإنسان في آسيا على الدوام تدريبا للمدرسين. إذ انخرطت المؤسسات الحكومية وغير الحكومية على السواء في تدريب المدرسين على أفضل طرق تدريس حقوق الإنسان. ويمكننا افتراض أن هذه الأنشطة التدريبية تشمل تعلم معنى حقوق الإنسان وتطبيقها في مختلف مناحي الحياة.

مكونات تعليم حقوق الإنسان في المدارس

ألمح في سلسلة من ورش العمل نظمتها HURIGHTS- OSAKA لجنوب شرق وشمال شرق وجنوب آسيا إلى العديد من المكونات الرئيسية لبرنامج تعليم حقوق الإنسان في المدارس. وتشمل هذه المكونات إطارا لوضع البرامج المناسبة في المدارس:

١- الرؤية

٢- الهدف

٣- المحتويات

٤- المنهج

٥- تدريب المدرسين[٨٠]

وتقوم هذه المكونات على عدد من المبادئ الأساسية مثل:

أ- الخبرات الفعلية للطلاب كمواد ذات قيمة في تعليم مفاهيم حقوق الإنسان. ومن ثم يجب أن يبدأ تعليم حقوق الإنسان من هذه المرحلة؛

ب- تعليم حقوق الإنسان جزء من المهمة التعليمية الكلية تجاه الطلاب ومن ثم فهو يؤثر على قيمهم ومعرفتهم ومهاراتهم. وهي تجربة تعليم إيجابية تعمق وتنمي الخصائص الإيجابية الكامنة في الطلاب؛

ج- ألا يكون تدريس حقوق الإنسان عبئا على المدرسين، وإنما مجالا ينمون فيه قيمهم ومعرفتهم ومهاراتهم في مجال حقوق الإنسان؛

د- يسهم التعليم في تنمية المجتمع ويعتمد عليه. كما أنه يخص الفرد والمجتمع على السواء بشكل متضافر. فتعليم حقوق الإنسان يعني المشاركة في تنمية المجتمع.

هـ- يهدف تعليم حقوق الإنسان إلى تحقيق حقوق الإنسان أكثر من أي شئ آخر، ومن ثم فهو ذو توجه عملي؛

و- يتطلب تعليم حقوق الإنسان بيئة تعلم ملائمة داخل قاعة الدرس والمدرسة والأسرة والمجتمع.

الهياكل المساندة

لقد أصبح واضحا من التجارب الراهنة في آسيا التي تضطلع بها المنظمات والمدارس التي تطبق برامج تعليم أن دعم المؤسسات الأخرى خارج المدرسة مهم.

وتشمل الهياكل المساندة لتعليم حقوق الإنسان في المدارس العديد من العناصر:

أ- الهيئات الحكومية (الدعم يمكن أن يكون في شكل سياسة أو برنامج او تمويل لتدريس حقوق الإنسان في المدارس). فالكثير من البرامج يمكن تطويرها قدما بمجرد الموافقة الرسمية والاعتراف الحكومي. وستزيل هذه الموافقة فهم أن تدريس حقوق الإنسان في غير مصلحة المدرسين والمدارس بسبب غياب دعم الحكومة؛

ب- شبكة المنظمات غير الحكومية (الدعم يمكن أن يكون في شكل معلومات ومواد وتدريب ومساعدة في حل مشكلات الطلاب التي تطرح في سياق أنشطة تعليم حقوق الإنسان). ويمكن أن تتبادل المنظمات غير الحكومية ذات الخبرة الطويلة في أنشطة تعليم المجتمع الأفكار حول كيفية تحسين المحتوى (إدخال قضايا حقوقية مناسبة).

ج- إداريو المدارس (الدعم يمكن أن يكون في شكل قواعد ولوائح إلى جانب نظام إداري يحمي ويعزز حقوق الطلاب والمدرسين). ومن أمثلة الدعم التي تضع المعرفة المتحصلة بحقوق الإنسان موضع

التطبيق منع العقاب البدني وخلق الفرص أمام الطلاب ليشاركوا في عملية صنع القرار المدرسي. ولعل اتباع نظم لتقييم عمل المدرسين -لا يقوم فقط على النتائج الكمية للامتحانات- يمثل دعما جيدا لتدريس حقوق الإنسان.

د- الأسرة (والدعم يمكن أن يكون في شكل استعداد للاعتراف بضرورة ترجمة أفكار حقوق الإنسان إلى ممارسات داخل الأسرة). ومن أمثلة ذلك مشاركة الآباء في وضع برامج تعليم حقوق الإنسان مع المدرسين في الفيلبين[٨١].

هـ- المجتمع ككل (والدعم يمكن أن يكون في شكل انفتاح مؤسسات المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية على دعم تطبيق حقوق الإنسان).

عوامل النمو

على الرغم من اختلافات سياقات أنشطة تعليم حقوق الإنسان في المدارس في آسيا، فثمة الكثير من العوامل المشتركة. ويمكن تصنيفها إلى التالي:

أ- التعاون الوثيق بين المدارس ووزارات التعليم والهيئات الحكومية الأخرى ذات الصلة ومؤسسات حقوق الإنسان (سواء كانت حكومية أو غير حكومية): ففي العديد من التجارب التي أشرنا لها هنا لم تنفرد مؤسسة واحدة بوضع منهج لتدريس حقوق الإنسان أو الأنشطة ذات الصلة، إذ تدخل مؤسسات حقوق الإنسان (سواء كانت مؤسسات وطنية أو منظمات غير حكومية) في جهود تعاونية مع المؤسسات الحكومية ذات الصلة؛

ب- مراجعة المنهج: لقد روجع المنهج القائم بشكل عام لبحث كيفية غرس حقوق الإنسان ولحذف الأفكار التي لا تحترم حقوق الإنسان؛

ج- تطوير الموارد: لقد أعدت مواد كثيرة مثل أدلة المدرسين والمواد المرجعية ونماذج الوحدات الدراسية والوسائل التعليمية/ التدريسية دعما لتعليم حقوق الإنسان في المدارس في العديد من البلدان المعنية[٨٢]؛

د- تدريب المدرسين: لقد أكدت التجربة أن وضع المنهج والمواد لا يمثل إجراءً كافياً لضمان التدريس الفعال لحقوق الإنسان، لذا فقد طورت برامج تتيح للمدرسين التدريب العملي ليألفوا المفاهيم والمناهج المضمنة في عملية تعليم حقوق الإنسان؛

هـ- نظام المراقبة: نظرا لحقيقة أن تعليم حقوق الإنسان في المدارس ما يزال حديثا نسبيا، فقد وجد أن المتابعة المستمرة لتدريس حقوق الإنسان مكون ضروري لاستدامة وتنمية البرنامج[٨٣].

لعل العامل الآخر الذي ينبغي إضافته لهذه القائمة هو ضرورة إشراك المدرسين أنفسهم في أي من الأنشطة التي تدعم تعليم حقوق الإنسان في المدارس، فلا يجب أن تكون المسألة هى "خبراء" يشرحون للمدرسين ما ينبغي عليهم عمله. إذ يجب أن تكون للمدرسين مشاركة كبيرة في صياغة وتصور المنهج وتنميته وكذلك المواد وبرامج تدريب المدرسين.

وليست هناك صيغ جاهزة للحصول على برامج فعالة لتدريس حقوق الإنسان في المدارس، فالمدارس والمؤسسات المعنية تبحث باستمرار عن أفضل نظم تدريس حقوق الإنسان.

المشكلات

لم يتحقق ما أحرز من تقدم في مجال تعليم حقوق الإنسان في المدارس بواسطة مختلف المؤسسات بدون كفاح للتغلب على كم كبير من المصاعب. ففكرة تعليم حقوق الإنسان لا تخلق بسهولة صورة إيجابية بين الناس.

إن حقوق الإنسان تفهم بعدة معان سلبية، فهناك من يعتقد أنها فكرة غربية أو أجنبية لا تناسب الوضع الآسيوي. والبعض يعتقد أنها فردية جدا في توجهها ومن ثم تتعارض مع ثقافات آسيا التي تؤكد رفاه الجماعة. وهناك بين من انخرطوا سلفا في تعليم حقوق الإنسان من لا يعدون أنفسهم معلمي حقوق الإنسان. فالعديد من المجموعات التي تعمل حول قضايا المهمشين (عمال السخرة، النساء، فقراء المدن، جماعات الصيادين، مزارعي الزراعة المعيشية، الأقليات .. الخ.) في آسيا لا تصنف عمل منظماتها كنشاط حقوق إنسان. فهم يعتبرون المنظمات التي تعمل حول قضايا الحقوق المدنية والسياسية (مثل المشكلات التي تشمل الانتهاكات التي يرتكبها الجيش والشرطة) هى فقط منظمات حقوق الإنسان.

فإحدى المدارس في جزيرة ينجروس بالفليبين لا ترغب في الإعلان بكثافة عن برنامجها لتعليم حقوق الإنسان خوفا من ردود الفعل السلبية من قبل بعض أفراد المجتمع ذوي النفوذ (خاصة كبار ملاك الأراضي الذين يشكون دائما في أن المجموعات الشيوعية تقف وراء أنشطة حقوق الإنسان). إذن فالمشكلة الأكبر هى إدراك حقوق الإنسان، إذ ينظر لها كفكرة مثيرة للجدل وينبغي تجنبها.

تعود العقبة الأخرى إلى المسئولين الحكوميين. فهناك مقاومة كبيرة لتبني برامج تعليم حقوق الإنسان في المدارس خشية أن تنمي شعورا معاديا للحكومة بين الدارسين. وبين المدرسين من يرى أن تدريس الحقوق يمثل تهديدا للسلطة، إذ يخافون أن يحول تعليم حقوق الإنسان التلاميذ إلى "مشاغبين". فهم يرغبون في التأكيد على الواجبات وهو ما يناسب المناخ السلطوي في العديد من المدارس، فالمناخ غير الديمقراطي في المدارس هو عامل يدفع الطلاب إلى عدم احترام حقوق الإنسان.

وتشكل الموارد اللوجستية مشكلة أخرى. فليست هناك موارد كافية متاحة لوضع المناهج والمواد التعليمية، علاوة على ذلك يعوق المجموعات العاملة في مجال تعليم حقوق الإنسان صعوبة نشر الأفكار والمواد التي وضعوها (سواء كان في شكل مطبوع أو في شكل تدريب).

المستقبل

لا يمكن، بناء على ما أنجز حتى الآن في مختلف البلدان الآسيوية، تجاهل تعليم حقوق الإنسان في المدارس على الإطلاق. وسيعتمد نمو هذا التعليم وانتشاره الواسع على الجهود المبذولة للوصول إلى مدارس أخرى وإلى المؤسسات الحكومية والمنظمات الخاصة والحوار معها حول المعنى والهدف الحقيقي لتعليم حقوق الإنسان في المدارس. ويجب أن تقدم برامج تعليم حقوق الإنسان في المدارس حقوق الإنسان -كما قصد منها- بوصفها للجميع وليس للنشطاء السياسيين فقط، وبوصفها تشتمل قضايا مثل حقوق الطفل والمرأة والقطاعات الأخرى، وبوصفها إثراء لممارسة الواجبات.

ويمكن أيضا تقديم تعليم حقوق الإنسان في المدارس تحت رعاية الأمم المتحدة بوصفه خطوة كبرى نحو خلق ثقافة حقوق إنسان للجميع.

الصورة الآسيوية الباسيفيكية

إن عمل المنظمات غير الحكومية في مجال تعليم حقوق الإنسان في منطقة آسيا الباسيفيك بارز. فإلى جانب كون هذه المنظمات رائدة في هذا المجال، فهي في مقدمة جبهة العمل المدني. وقد اعترفت المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان التي أنشئت أخيرا بأهمية الارتباط بالمنظمات غير الحكومية منذ وقت مبكر. وتتلقى المدارس وهيئات التعليم الحكومية دعم هذه المنظمات.

إنه مكسب للمنظمات غير الحكومية أن أصبح عملها في مجال حقوق الإنسان محل اعتراف واسع، وأن أفكارها ومقارباتها أصبحت تتبناها مؤسسات المجتمع الأخرى المرتبطة بتعليم حقوق الإنسان وحتى إن كان ببطء. لقد ولت أيام تجاهل ما تدعو له المنظمات غير الحكومية من أفكار، وحل أوان انتقال المنظمات غير الحكومية إلى مستوى جديد من الشراكة مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

ليس من الصعب أن نلحظ أن هناك على مستوى الإعلانات الرسمية لحكومات المنطقة، دعم لحقوق الإنسان عامة ولتعليم حقوق الإنسان على وجه الخصوص. كما يحظى تعليم حقوق الإنسان بدون شك بدعم الحكومات عموما على المستوى الوطني والإقليمي والدولي. كذلك نلحظ حقيقة أن المؤسسات الحكومية تضطلع في بعض البلدان على الأقل، بأنشطة تعليم حقوق الإنسان من خلال المؤسسات الوطنية أساسا (والهيئات الحكومية الأخرى مثل الهيئات التشريعية في حالة تايلاند وكمبوديا).

هذا الدعم لا يعني أن الجهود الراهنة قد وضعت حدا لانتهاكات حقوق الإنسان، فهذا لم يحدث في الواقع. وهذا يعني بالأحرى أن هناك تطورات قد تقود إلى تراجع ملموس في انتهاكات حقوق الإنسان. ومن هذا المنطلق علينا أن ننظر في مستقبل تعليم حقوق الإنسان.

لا يمكن فصل تطور أنشطة تعليم حقوق الإنسان في منطقة آسيا- الباسيفيك عن السياقات السياسية- الاجتماعية والاقتصادية. فالعديد من المبادرات تمت استجابة للوضع القائم في فترة معينة من تاريخ المنطقة. وحيث إن الوضع قد تغير، فقد تغيرت الاستجابة كما نلحظ بجلاء خلال

العقود الثلاثة الأخيرة. والعوامل التاريخية الرئيسية التي تؤثر على تطور تعليم حقوق الإنسان يمكن رصدها كالتالي:

أ- الدكتاتورية/ فترة الحرب الباردة ١٩٦٠- ١٩٨٩

كان هناك نمو سريع في عدد المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان في هذه الفترة. وكان هذا إلى حد كبير، استجابة للانتهاكات الواسعة. وقد أملت الحاجة للتصدي لانتهاكات حقوق الإنسان ضرورة تعليم هذه الحقوق (وهو ما عرف حينها بأسماء مختلفة). لقد كانت الحكومات عامة مطلقة اليد في انتهاك حقوق الإنسان تحت زعم الحفاظ على النظام الاجتماعي أو الأمن القومي. وهى نفس الحجة التي دعمت الحرب الباردة. وقد ساند اعتناق أفكار تعزز حقوق الشعب في المشاركة في شئون الحكم والمجتمع (توسيع فكرة الديمقراطية) تطور مبادئ ومناهج تعليمية تستجيب لهذه الأفكار (مثل احترام حكمة الشعب، ومشاركة الناس النشطة في العملية التعليمية).

ب- سلسلة مؤتمرات الأمم المتحدة الدولية من ريو إلى بكين ١٩٩٢- ١٩٩٥

تلا هذه الفترة نمو سريع لنوع آخر من مؤسسات حقوق الإنسان، خاصة المؤسسات الوطنية المدعومة من الحكومات مثل مفوضيات حقوق الإنسان واللجان التشريعية ومكاتب حقوق الإنسان في وزارات العدل والمجموعات الخاصة العاملة على قضايا حقوقية معينة (النساء أو الأطفال أو الإسكان.. الخ.) و قد بدأت الحكومات تستخدم لغة حقوقية كرد فعل على نهاية الحرب الباردة. وتحولت العديد من الحكومات إلى نظم سياسية أكثر ديمقراطية. ومع انتشار لغة حقوق الإنسان بين الحكومات وجدت المنظمات غير الحكومية مجالا ترتبط من خلاله بالمؤسسات المدعومة من الحكومات. كما توسع في هذه الفترة مجال عمل حقوق الإنسان (متعديا قضايا الحقوق السياسية والمدنية وما إليها إلى قضايا البيئة والتنمية وغيرها).

ج- النمو الاقتصادي والعولمة ١٩٨٠- الآن

في هذه الفترة بدأ التفاعل بين المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الوطنية يتزايد. وتركز معظم مجالات التعاون بين المنظمات غير الحكومية والحكومية على قضايا معينة من حقوق الطفل إلى المساواة بين النوعين، وحماية البيئة، والتنمية الاجتماعية إلى تعليم حقوق الإنسان. ويبدو أن هناك ميلا نحو البناء المؤسسي وصياغة السياسات والبرامج الوطنية والتدريب على المهارات وخلق الشبكات وتطوير التقنيات (وأحيانا تكون المنظمات غير الحكومية هى المصدر الرئيسي لتقنيات التعليم). ويعكس هذا الميل الإصلاحات الجارية في العديد من الحكومات في مجال الهياكل السياسية والاقتصادية.

وعلى المستوى الإقليمي هناك أيضا تحرك فيما يتعلق بالبناء المؤسسي، في حالتين على الأقل: البرامج الإقليمية التي ترعاها الأمم المتحدة دعما لحقوق الإنسان، والمنتدى الإقليمي لمؤسسات حقوق الإنسان. وهناك الآن مساع لبناء آلية آسيوية إقليمية لحقوق الإنسان. ويعتبر دور المنظمات غير الحكومية في هذه الهياكل مهما سواء كأطراف تقف على قدم المساواة أو كمراقبين.

ويتشابك تأثير أنشطة الأمم المتحدة مع تأثير التنمية الاقتصادية، فمع تعزيز التجارة الحرة أو الاقتصاد المفتوح تواجه الحكومات الضغط لتبني حكم القانون. لكن هذا فسر بمعنى حكم قانون البيزنس أو المصالح. فقد ظلت العديد من القوانين التي تتعدى على حقوق الإنسان على حالها رغم تغير المشهد.

ومع ذلك تتبنى المزيد من الحكومات نظما تستجيب لبعض قضايا حقوق الإنسان في حين تواصل المنظمات غير الحكومية والمنظمات القاعدية تطوير وتبني تعليم حقوق الإنسان كبرنامج رئيسي يناسب الوضع المتغير. وقد قادها هذا إلى التعاون مع الحكومات والمؤسسات المدعومة من الحكومات مثل مفوضيات حقوق الإنسان.

لقد أسهم ازدهار الفرص اللاحق في مجال تعليم حقوق الإنسان في تحسين وضع حقوق الإنسان بالتأكيد، فأصبحت القضايا المتعلقة بحقوق الطفل وحقوق المرأة وحقوق من همشتهم مشروعات التنمية، على سبيل المثال، محل اهتمام الحكومات والمنظمات غير الحكومية بشكل مختلف عما كانت عليه من قبل. وبمقدار بروز قضايا حقوق الإنسان، تتطور وتنتشر برامج تعليم حقوق الإنسان المتعلقة بهذه القضايا. وهكذا تزايد الاعتراف بالمنظمات غير الحكومية كمنظمات تشارك في تعليم حقوق الإنسان.

لقد خلق التأثير الناتج عن توسيع منظور حقوق الإنسان (بعيدا عن الإطار الذي يقتصر على الحقوق السياسية والمدنية) وعن توسيع تعليم حقوق الإنسان ليصل إلى نظام التعليم الرسمي وبرامج تنمية الموارد البشرية لموظفي الخدمة العامة (بما في ذلك قوات الأمن) وعيا أكبر بحقوق الإنسان في العديد من مجتمعات آسيا- الباسيفيك. لقد توسع المجال السابق المعتاد لتعليم حقوق الإنسان (أي المجتمعات القاعدية) والذي كانت تضطلع به المنظمات غير الحكومية أساسا -إلى حد كبير- نتيجة لبرامج المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان والمدارس وهيئات التعليم الحكومية.

ومن المهم أن نلاحظ أن تطور تعليم حقوق الإنسان في هذه الجبهات الثلاث أي المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان والمدارس لم يسر بشكل متواز. فقد كان هناك العديد من التفاعلات بين الفاعلين الثلاثة الرئيسيين في مجال تعليم حقوق الإنسان. وقد أصبح العمل الرائد ا لذي قامت به المنظمات غير الحكومية في استخدام مناهج التعليم بالمشاركة ومناقشة حقوق الإنسان في السياق الراهن للمجتمع والتركيز على الفعل وإشراك المجتمعات في تنفيذ البرامج، أيضا جزءا من برامج المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان والمدارس. ومن الناحية الأخرى ساعد ميل المؤسسات الوطنية والمدارس إلى الاهتمام بإنتاج المواد التعليمية المنظمات غير الحكومية على تطوير موادها المخصصة للتوزيع العام. كما انخرطت العديد من المنظمات غير الحكومية في برامج المؤسسات الوطنية والمدارس إما للمساعدة في تطوير البرامج أو كمصادر للخبراء والمعلومات.

إن الروابط الحالية بين المؤسسات الثلاثة (والمؤسسات الأخرى) هى عامل مهم في الوصول إلى وعي عام واسع وفي العمل من أجل حقوق الإنسان في سياق عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان.

وهذا يبرهن على أنه ليس ثمة مؤسسة منفردة قادرة على تعزيز حقوق الإنسان في أي مجتمع. ذلك أن للمؤسسات المختلفة دور تلعبه. فالمنظورات والأوضاع المختلفة التي تمثلها هذه المؤسسات هى شروط مهمة في الحفاظ على برامج تعليم حقوق الإنسان وقدرتها على بناء الثقة بين الناس لإعمال حقوق الإنسان وظهور الوعي بالعمل من أجلها واستخدام النظم التي ترتكز بيداجوجيا على المشاركين.

يقود هذا إلى قضية الاستمرارية والانتشار. ففي حين تم تطوير وتنفيذ العديد من البرامج عبر فترة مديدة من الزمن، فليس هناك ما يؤكد أن هذه المبادرات ستستمر وتمتد إلى المزيد من المجالات والمزيد من الناس في المستقبل. فالمنظمات غير الحكومية تعاني من قصور التمويل. وما تزال المؤسسات الوطنية في حاجة لتطوير برامجها وخبرتها في مجال تعليم حقوق الإنسان. وتعاني الكثير من المدارس من مختلف أشكال القيود التي تواجه تدريس حقوق الإنسان. وفي جميع هذه الحالات لم تتم مأسسة تعليم حقوق الإنسان بشكل كامل حتى الآن، فقط بدأت العملية.

وهذه القضية مهمة حيث إنها تتعلق بعنصر أساسي في تعليم حقوق الإنسان وهو تقدم العملية التعليمية. إن التأثير السلوكي لتعليم حقوق الإنسان لا يقاس بالنظر في رد الفعل المباشر للمشاركين أثناء سير النشاط التعليمي، وإنما بمعرفة سلوكهم في الأوضاع الطبيعية، في المنزل وفي مكان العمل، وفي المجالات العامة. إن تعزيز التعلم هو دائما عامل رئيسي في استمرار التغير السلوكي. فتعليم حقوق الإنسان -يلعب في وقت تغير الأوضاع السياسية والاقتصادية السريع الماثل الآن في آسيا/ الباسيفيك- دورا كبيرا في مساعدة الناس على التكيف مع الأوضاع الجديدة من ناحية حماية حقوقهم.

إذن فالأمر المهم هو مخزون الخبرات والأفكار التي طورت والمواد التي أعدت والمهارات التي اكتسبت والخبرة التي حصلت خلال مجمل فترة تعليم حقوق الإنسان. وهنا نجد الإجابة على الاحتياج لمصادر تعليم حقوق الإنسان جزئيا (إن لم يكن بشكل أكبر). ليس ثمة مجال لإعادة اختراع العجلة. لكن هناك فضاء واسعا لربط كل مبادرات تعليم حقوق الإنسان وتشكيل مجهود شامل لتعليم حقوق الإنسان. فقد آن الأوان لضم هذه الجهود معا والتحرك في نفس الاتجاه.

الهوامش

١- يقوم هذا الجزء على ورقة للمؤلف بعنوان "اكتساب الأرض: تعليم حقوق الإنسان في آسيا الباسيفيك" قدمت للمؤتمر الإقليمي الآسيوي الباسيفيكي حول "التعليم من أجل حقوق الإنسان" الذي نظمته اليونسكو والمفوضية الوطنية لحقوق الإنسان ومركز السلام العالمي في بونا بالهند، ٣ ٦ فبراير ١٩٩٩.

٢- إعلان بانكوك للمنظمات غير الحكومية حول حقوق الإنسان، بيان مؤتمر المنظمات غير الحكومية الآسيوية الباسيفيكية حول حقوق الإنسان، تايلاند، ١٩٩٣ في

Our Voice-Bangkok NGO Declaration on Human Rights, ACFOD, Bangkok, page 204.

٣- إعلان بانكوك أصدره وزراء وممثلو الدول الآسيوية الذين اجتمعوا في بانكوك في الفترة من ٢٩ مارس إلى ٢ أبريل ١٩٩٣ متابعة لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ١١٦/٤٦ بتاريخ ١٧ ديسمبر ١٩٩١ في إطار التحضير للمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان.

٤- الوثيقة الختامية لمؤتمر " تعليم حقوق الإنسان من أجل التنمية في آسيا الباسيفيك"، باتينجاو،

Commission of Human Rights newsletter, January, February, March 1996, Pasig city, Philippines

5- Rethinking Human Rights Education Strategies to Challenge Present Asian Realities -A Regional Consultation cum Workshop Report on Human Rights Education, Asian Regional Resource Center for Human Rights Education, 1994, Bangkok, Thailand.

6- The Right to Human Rights Education, a report of the Workshop on Asia-Pacific Human Rights Education: Tasks for the UN Decade for Human Rights Education (1995-2004) in the Asia-Pacific Region, Australian Human Rights Information Centre and Diplomacy Training Program, University of New South Wales, Sydney, NSW, Australia, March 1997.

7- Note number 10, "Human Rights and Cultural Values -A

8- Literature Review, 1997 in Human Rights in Asian Cultures-Continuity and Change, Jefferson R. Plantilla and Sebasti L. Raj, eds., Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1997, Osaka, Japan.

وقد رعت الأمم المتحدة ورش العمل حول الترتيبات الإقليمية في آسيا الباسيفيك، وق ائمة المشاركين الواردة هنا مأخوذة من تلك الورش. المبادئ الأخرى من ندوة حقوق الإنسان التي عقدت في طوكيو ونظمتها وزارة الخارجية اليابانية وجامعة الأمم المتحدة.

٩- ترعى الأمم المتحدة الورشة السنوية الورشة الحكومية السنوية حول الترتيبات الإقليمية لحقوق الإنسان في آسيا الباسيفيك. وقد عقدت الورشة الأخيرة في نيودلهي في فبراير ١٩٩٩.

10- Rethinking Human Rights Education Strategies to Challenge Present Asian Realities -A Regional Consultation cum Workshop Report on Human Rights Education, op. cit.

11- A Survey of On-going Human Rights Education in Asia-Pacific, Asian Regional Resource Center for Human Rights Education. Bangkok, Thailand, 1995.

12- Jefferson R. Plantilla, "Asian Experiences on Human Rights Education" in A Survey of On-going Human Rights Education in Asia-Pacific

13- Jefferson R. Plantilla, Regional Human Rights Education Initiatives: Report on a Meeting on Human Rights Education," HURIGHTS OSAKA newsletter. vol. 2, November 1995, Osaka, Japan.

١٤- هذا الجزء نسخة منقحة من ورقة قدمت في الأصل إلى اجتماع تمهيدي حول المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان عقد في ١٣ ١٦ مارس ١٩٩٦ في هونج كونج ونظمته اللجنة الآسيوية لحقوق الإنسان وهي منظمة إقليمية غير حكومية.

١٥- انظر البيان الختامي للاجتماع السنوي الثالث للمنتدى الآسيوي لمؤسسات حقوق الإنسان الذي عقد في جاكار تا، في الفترة من ٧ - ٩ سبتمبر ١٩٩٨.

16- The Larrakia Declaration," First Asia-Pacific Regional Workshop of National Human Rights Institutions, Darwin, Australia, July 8-10, 1996

١٧- انظر البيان الختامي للورشة الإقليمية الآسيوية الباسيفيكية الثانية للمؤسسا ت الوطنية لتعليم حقوق الإنسان، نيودلهي، الهند، ١٠ ١٢ سبتمبر ١٩٩٧

18- Statement of Conclusions, Fifth Annual Meeting of the Asia-Pacific Regional of National Human Rights Institutions, Rotorua, New Zealand, August 7-9, 2000

19- The Protection of Human Rights Act, 1993, Chapter III, Section 12.

20- Annual Reports of

1993-1994 and 1994-1995, National Human Rights Commission, New Delhi, India

21-Annual Report 1994, The National Commission on Human Rights Indonesia, Jakarta, Indonesia, page 5

22- Annual Report 1995, The National Commission on Human Rights Indonesia, Jakarta, Indonesia, page 8.

23- The Indonesian National Plan of Action on Human Rights (1998-2003), National Commission on Human Rights Indonesia, Jakarta, June 25, 1998, page 4

٢٤- السابق، ص ١٠ ١٢

٢٥- الفصل ١٨، المادة التاسعة من الدستور الفلبيني

٢٦- ملخص بيانات إحصائية، ١٩٨٨، الربع الأول ١٩٩٥، المفوضية الفلبينية لحقوق الإنسان، باسيج سيتي، ميترو مانيلا، الفلبين

27- Memorandum of Agreement Between the Commission on Human Rights, Department of In terior and Local Government, and the Department of Justice , December 1994, Pasig city, Metro Manila, Philippines

٢٨- مذكرة بقانون رقم ٢٥٩ (٧ فبراير ١٩٩٥) تنص على تعليم وتدريب الإفراد المكلفين بإنفاذ القانون الشرطة والجيش على حقوق الإنسان، أصدرها الرئيس الفلبي ني إلى وزارة الداخلية والحكم المحلي ووزارة العدل ووزارة الدفاع، مانيلا، الفلبين.

٢٩- مذكرة الاتفاق بين بارانجاي نج ماجا Ng Mga Barangay ووزارة الداخلية والحكم المحلي ومفوضية حقوق الإنسان، ١٦ نوفمبر ١٩٩٤، باسيج سيتي، مترو، مانيلا، الفلبين.

30- Report of the Commi ssion on Human Rights Philippines, Pasig city, Metro Manila, Philippines

31- Decade Report, Commission on Human Rights, 1998, Quezon city, Philippines, pages 24-25.

32- 12 Years of Human Rights Advocacy 1998 Annual Report, Commission on Human Rights, 1999(?) Quezon city, Philippines, page 18.

وطبقا لهذا التقرير فقد تمت تغطية ٢٩,٠٧٪ من العدد الإجمالي للجماعات في الفلبين بحلول سنة ١٩٩٨ (١٢٤٥٥ بارانجاي).

33- Wong Kai Shing, The Preliminary Report on National Human Rights Commissions

in Asia , Asian Comm ission on Human Rights, Hong Kong 1995

34- Annual Report 1997-1998 ,Human Rights and Equal Opportunity (Sydney: HRE-OC, 1998) 87-88.

35- Ibid., 140, 164

36- Report of the Human Rights Commission and the Office of the Race Relations Conciliator, June 30, 1995, Auc kland, New Zealand

37-Annual Report 1995, op. cit., page, 36

38- Mariko Akuzawa, "Dowa Education and Reforms on Human Right Education in Japan: Access, Content, and What's Beyond," in Human Rights Education in Asian Schools , volume two, Asia-Pacific Hum an Rights Information Center, 1999, Osaka, Japan وللمزيد. من النقاشات حول تعليم الداو انظر "Dowa Education: Educational Challenge Toward A Discrimination-Free Japan," Buraku Kaiho Kenkyusho, Osaka, Japan, 1995

39- Laksiri Fernando, "Human Rights Education in Schools: Some Aspects of Sri-Lankan Experience,"in Human Rights Education in Asian Schools ,HURIGHTS OSAKA,Osaka, Japan,1998, page 36

40- Human Rights Centre, SriLanka Foundation annual report for 1996

41- HURIGHTS OSAKA, "Government Human Rights Work - National Human Rights Institution," in Human Rights in Asian Cultures-Continuity and Change , Jefferson R. Plantilla and Sebasti L. Raj, eds., Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1997, Osaka, Japan, page, 334

42- Piyadasa Ranpathwila,"Human Rights E ducation in Schools: The Experience of the Centre for the Study of Human Rights," in Human Rights Education in Asian Schools , op. cit.

43- Miriam Perlewitz and Joan Westhues, "Human Rights Education in Bangladesh," in Human Rights Education in Asian Schools , volume two, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1999, Osaka, Japan

44- Http://www.hrep. com.pk

45- Mei Ying Tang, "Human Rights Education in Taiwan: Experience of the Workshop for School Teachers," in Human Rights Education in Asian Schools , volume two, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1999, Osaka, Japan

46- Nguyen Duc Quang , "Teaching Citizen's Rights and Obligations in Vietnamese Secondary Schools," National Institute of Educational Science, Hanoi, Vietnam, in Human Rights Education in Asian Schools , volume two, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1999, Osaka, Jap an

47- Valai na Pombejr, "HRE in Associated Schools Project in Thailand," Human Rights Education in Asian Schools , op. cit.

قدمت السيدة سافيتري سوانساثيت، المفتشة العامة بوزارة التعليم التايلاندية أثناء مؤتمر "التنمية وتنفيذ الاستجابة الإقليمية لتعليم حقوق الإنسان بمشاركة المجتمع المدني"، ١١ ١٣ نوفمبر ١٩٩٣، دوليكيل، نيبال.

48- Safroedin Bahar, "Komnas HAM and Human Rights Education," and Saparinah Sadli, Wignasoebroto Soetandyo, S. Belen, "The State of Human Rights Education in Indonesian Schools," in Human Rights Education in Asian Schools , volume two, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1999, Osaka,Japan

49- Nik Azis Nik Pa, "Human Rights Education in Schools: The Malaysian Experience"

in Human Rights Education in Asian Schools , volume two, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1999, Osaka, Japan

50- Valai, op cit

51- New Human Rights Centers for Asia-Pacific," FOCUS Asia-Pacific , March 1999 volume 15, Osaka, Japan

52- Raj and Pradhan, "Human Rights and Indian Cultural Values," op cit., pages 91-92; see also V.S. Mani, "Human Rights Teaching in Indian Universities: An Overview," and R.V.V. Ayyar, "The Human Rights Agenda in Higher Education," Seminar on Human Rights Education and National Institutions , Canadian Human Rights Foundation, February 1996, pages 81-108. وقد بدأت الجامعات الهندية التالية تقديم مقررات في حقوق الإنسان: بومباي، بيردوان، كوشين، دورنكا، جوالهاتي، لوكناو، بيون، البنجاب، تيروباتي، أوتكال، فاراناسي، والمدرسة الوطنية للقانون ببانجالور. كذلك حددت اللجنة الهندية للمنح الجامعية عددا من الجامعات لمساعدتها لتأسيس تسهيلات لتدريس حقوق الإنسان وهي: أندهرا، جامو، أليجار الاسلامية، كوشين، باناراس، دلهي، راجاسان، كارناتاكا، كوروكشيترا والبنجاب.

٥٢- هذه هي الورشة الأولى التي تنظمها الأمم المتحدة حول الآلية الآسيوية الباسيفيكية الإقليمية لحقوق الإنسان. وقد استغرق الأمر ثمان سنوات قبل أن تتبنى الأمم المتحدة الورشة الحكومية السنوية حول الآلية الآسيوية الباسيفيكية الإقليمية لحقوق الإنسان في ١٩٩٠

54- UN Workshops on Regional Arrangement for Human Rights in the Asia-Pacific," FOCUS Asia-Pacific , March 1997 volume 7

55- Pune Conference UNESCO's Asia-Pacific Regional Meeting on Human Rights Education," FOCUS Asia-Pacific , March 1999 volume 15.

56- APNIEVE brochure

٥٧- البيان الختامي لورشة نيودلهي، ١٠ ١٢ سبتمبر ١٩٩٧ .

58- Status Report of on Technical Cooperation Programme and Project Activities (11th issue) , United Nations Voluntary Fund for Technical Cooperation in the Field of Human Rights, UN Office of the High Commissioner for Human Rights , Geneva, 30 April 1998

59- Annex II, Framework of Regional Technical Cooperation Programme in Asia and the Pacific, Further Promotion and Encouragement of Human Rights and Fundamental Freedoms, Including the Question of the Programme and Methods of Work of the Commission) E/CN.4/1998/50 - 12 March 1998).

60- Status Report of on Technical Cooperation Programme and Project Activities (11th issue) , United Nations Voluntary Fund for Technical Cooperation in the Field of Human Rights, op. Cit

٦١- قرار لجنة حقوق الإنسان رقم ١٩٩٣/ ٦

62- UN Decade for Human Rights Education-Cambodia Survey 1993-1996) draft), UNCHR Cambodia Office, Phnom Penh, January 1997, page 5. وقد يكون صندوق تعليم حقوق الإنسان المذكور في هذا المسح هو نفسه صندوق الأمم المتحدة الطوعي المشار له في هذا المقال.

63- A Handbook on Training Paralegals , 1988, International Commission of Jurists, Geneva, Switzerland

64- Ibid., page 7

65- Ibid

66- Barangay Human Rights Action Center Handbook , Commission on Human Rights and Friedrich Ebert Stiftung, 1996, Pasig city, Philippines

67- Status Report of on Technical Cooperation Programme and Project Activities (11th

issue) , United Nations Voluntary Fund for Technical Cooperation in the Field of Human Rights, UN Office of the High Commissioner for Human Rights , Geneva, 30 April 1998

68- brochure of the National Law School of India University on "Paralegal Course On: Accessing Social and Economic Rights of the Poor," June 3-7, 1995

انظر Stephen Golub, Democratizing Access to Justice: Philippine Developmental Legal Services and the Patrimonial State , 1994, unpublished, San Francisco, California, US A, pages 104-109.

69- Ibid, page 109

70- Fernando, op cit., page 38

71- Janet C. Atutubo, "Inroads to the Philippine Formal Education System: the Jose W. Diokno Experience," in Human Rights Education in Asian Schools , op cit., page 128

72- MengHo Leang, "Human Rights Ed ucation in Cambodian Schools: the Experience of the Last Three Years," in Human Rights Education in Asian Schools , op cit., page 107

٧٣- لاحظ على سبيل المثال الوضع في إندونيسيا حيث يعتبر تدريس الباناكسيلا (الايدولوجيا القومية) شاملا لتدريس حقوق الإنسان. انظر

Saparinah Sadli, "Notes on Human Rights Education in Schools," in Human Rights Education in Asian Schools , HURIGHTS OSAKA, op. cit., p age 122, and Djoehana Oka, "Human Rights Education in the Primary School," paper presented at the Southeast Asia Workshop on Human Rights Education in Schools, May 14-17, 1998 Universitas Surabaya, Surabaya, Indonesia, and published in Human Rights Educat ion in Asian Schools , volume two, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1999, Osaka, Japan

74- Quang, op. Cit

75- Oka, op. Cit

76- A.K. Sharma, "Education for Human Rights and Democracy in Indian Schools," Report on the Seminar on Human Rights Education and N ational Institutions , op. cit., pages 37. Also Fernando, op. cit., pages 33-34

77- Rosemarievic G. Villena, "Integration of Human Rights Issues in the Teaching of Secondary Mathematics," Research Series , No. 43, Research Center, Philippine Normal Univer sity (October 1999, Manila).

78- Quejada, Diego and Obinario, Romelino, "Cultural Values and Human Rights: the Philippine Perspective," in Plantilla and Raj, op, cit., page 214

79- Human Rights Education in Kunijima Highschool," Human Rights Education in Asian Schools , HURIGHTS OSAKA, Osaka, Japan, 1998

٨٠- هذا الجزء مأخوذ من

Jefferson R. Plantilla, Human Rights Education in Asian Schools , paper presented as Introductory Remarks in the United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights and Korean Government organized "Sub-Regional Training Worksh op on Human Rights Education in Northeast Asia," Seoul, Republic of Korea, 1-4 December 1999.For a discussion on the component of human rights education in schools program see Schools, Human Rights and Society . Osaka, HURIGHTS OSAKA (1999).

٨١- الفلبيني أنشا برنامج لتمكين الآباء والمدرسين في حقوق الإنسان يشمل منتدى للآباء والطلاب المدرسين. انظر

Nerissa Lansangan-Losaria, "Parents and Educators Empowerment Program on Human Rights (PEEP)," paper submitted in the Asian Regional Workshop on Human rights Educ

ation in Schools organized by HURIGHTS OSAKA on November 24-26, 1998 in Osaka, Japan, and published in Human Rights Education in Asian Schools, volume two, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 1999, Osaka, Japan

٨٢- لنماذج من المواد المتاحة انظر قائمة مصادر المواد التعليمية لورشة سيول أعلاه.

83- HURIGHTS OSAKA, "Learnings from the Asian Experience," in Human Rights Education in Asian Schools, op cit. for a more extensive discussion on the factors that may promote human rights education in the Asian s etting

المراجع

1- Our Voice - Bangkok NGO Declaration on Human Rights, 1993. Bangkok: Asian Cultural Forum on Development.

2- Final Document of the Conference-Workshop on "Asia-Pacific Human Rights Education for Development." 1995. Batingaw, January, February, March,1996, Pasig city: Commission of Human Rights (Philippines).

3- Asian Regional Resource Center for Human Rights Education,1994. Rethinking Human Rights Education Strategies to Challenge Present Asian Realities - A Regional Consultation cum Workshop Report on Human Rights Education. Bangkok: ARRC.1995.

4- A Survey of On-going Human Rights Education in Asia-Pacifc . Bangkok: ARRC.

5- Plantilla, Jefferson R. and Raj, Sebasti L, eds. 1997. Human Rights in Asian Cultures - Continuity and Change.New Delhi and Osaka: HURIGHTS OSAKA.

6- HURIGHTS OSAKA, 1998. Human Rights Education in Asian Schools. Osaka,: HURIGHTS OSAKA.

7- Human Rights Education in Asian Schools.Volume Two. Osaka,: HURIGHTS OSAKA.,1999.

8- Human Rights Education in Asian Schools -Volume Three. Osaka,: HURIGHTS OSAKA, 2000.

9- Schools, Human Rights and Society . Osaka,: HURIGHTS OSAKA.1999

٦- التقييم العالمي لنصف عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان

إيلينا إيبوليتي*

أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٩٤ اعتبار السنوات العشر ما بين ١٩٩٥-٢٠٠٤ عقدا لتعليم حقوق الإنسان بهدف تعزيز الأنشطة التعليمية لحقوق الإنسان وذلك من خلال تشجيعها للحكومات والمنظمات الدولية والجمعيات المتخصصة والمؤسسات التعليمية وكل قطاعات المجتمع المدني لتاسيس شراكة وتركيز مساعيها في تدريب وتعليم ونشر حقوق الإنسان.

لقد اضطلع مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان بتقييم التقدم الذي حدث في النصف الأول من العقد نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه بعد خمس سنوات من إعلانه، على المستوي العالمي والإقليمي والوطني والمستويات المحلية. وفي هذا الخصوص خاطب مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان والمدير العام لليونسكو في مايو الماضي رؤساء الحكومات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية والشركاء الآخرين لتشجيعهم على حصر برامج تعليم حقوق الإنسان والمواد المتاحة والمنظمات وتوضيح احتياجات تعليم حقوق الإنسان والإنجازات والمعوقات وما يرونه من توصيات لأعمال العقد للسنة القادمة.

جمعت كل تلك المعلومات في تقرير لعرضها في الجلسة القادمة للجمعية العامة للأمم المتحدة وأيضا نشرها من خلال قاعدة بيانات مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان والتي سوف تكون متاحة على الموقع http://www.unhchr.ch في يوم حقوق الإنسان عام ٢٠٠٠ .

أظهر التقييم أنه نادرا ما تم وضع استراتيجيات تعليم حقوق إنسان فعالة على المستوى الوطني، رغم أن الدول الأعضاء في الأمم المتحدة قد أعلنت بالإجماع دعمها عقد تعليم حقوق الإنسان كما صادقت على معاهدات الأمم المتحدة لحقوق الإنسان التي تحوي بنود حول تعليم حقوق الإنسان.

وينبغي التأكيد على أن المنظمات غير الحكومية تمثل فاعلا رئيسيا في مجال تعليم حقوق الإنسان وأن العقد يمثل حافزا بطيئا -لكن مطردا- ومظلة لمساعيها. ومع ذلك يحتاج التقدم في ذلك المجال

---

* مسئولة تعليم حقوق الإنسان بمكتب المفوضية السامية لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة، وهي من ايطاليا

لزيادة التعاون والتنسيق بين أدوار المنظمات الحكومية وغير الحكومية فيما يتعلق بأنشطتها لتعليم حقوق الإنسان.

وأظهر التقييم أيضا الاحتياج لتعزيز مراقبة وتقييم تطبيق العقد في كل المستويات (العالمية والإقليمية والإقليمية الفرعية والوطنية والمحلية) وبواسطة كل الفاعلين (المنظمات بين الحكومية والحكومية وغير الحكومية.. الخ).

لقد أوضح التقييم أن فجوة هائلة ما تزال قائمة بين الالتزامات والتعهدات داخل العقد. لقد ارتفعت التوقعات وتم الالتزام بموارد على مستويات مختلفة، من المستويات الدولية إلى المحلية. وهذه الفجوة يجب أن تسد كقضية ملحة. إذا ما أريد للسنوات المتبقية من العقد أن تترك أساسا قويا من الإنجازات للعمل في فترة ما بعد العقد. إن استمرارية الأنشطة لما بعد العقد مسألة هامة، حيث إن العقد نفسه يشدد على أن تعليم حقوق الإنسان عملية مستمرة باستمرار الحياة.

٧- حدود المساهمة العربية
في عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان

د/ محمد أمين الميداني*

مقدمة

اهتمت العديد من دول المجتمع الدولي، وغالبية مؤسسات المجتمع المدني في الكثير من البلدان بتعليم حقوق الإنسان ونشرها والتوعية بها وذلك في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن المنصرم، ووجد هذا الاهتمام أصداء إيجابية في أروقة المنظمات الدولية وعلي رأسها منظمة الأمم المتحدة، حيث أصدر أمينها العام تقريرا خاصا بعقد الأمم المتحدة للتثقيف(١).

وكان أن اتخذت الجمعية العامة قرارها رقم ١٨٤/٤٩، بتاريخ ١٩٩٤/١٢/٢٣، الذي أعلنت فيه "فترة السنوات العشر التي تبدأ في ١كانون الثاني /يناير ١٩٩٥عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان"، كما أنها رحبت بخطة عمل العقد بالصيغة التي وردت بها في تقرير الأمين العام الآنف الذكر(٢).

واتخذت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارا جديدا رقم ١٢٧/٥٢ بتاريخ ١٩٩٥/١٢/١٢والذي "حثت فيه جميع الحكومات علي زيادة مساهمتها في تنفيذ خطة العمل، وخاصة عن طريق القيام، وفقا للأوضاع الوطنية، بإنشاء لجان وطنية للتثقيف في مجال حقوق الإنسان ذات قاعدة تمثيلية عريضة، تكون مسؤولة عن وضع خطط عمل وطنية شاملة فعالة مستدامة للتثقيف والإعلام في مجال حقوق الإنسان"(٣).

كما قدم الأمين العام للأمم المتحدة، من جهته، تقريرا خاصا بشأن تنفيذ خطة عمل عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان(٤).

واتخذت لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة في جلستها رقم ٥٢، بتاريخ ١٩٩٨/٤/١٧قرارها عن "عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان"(٥).

وسنبدأ في هذه الورقة بعرض بعض المعوقات التي حالت، ولا تزال تحول، دون تنفيذ عقد الأمم

---

* مدير البرنامج العربي لتعليم حقوق الإنسان بالمعهد الدولي لحقوق الإنسان بستراسبورج، وهو سوري.

المتحدة، ومن ثم سنستعرض ما تم تنفيذه فعلا خلال النصف الأول من هذا العقد، ونختم بعرض لما هو متوقع أن يتم خلال النصف الثاني.

أولا: معوقات تنفيذ عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان

أردنا أن نبدأ بالمعوقات كمحاولة لتشخيص الأسباب التي حالت، في بعض الأحيان، دون تنفيذ عقد الأمم المتحدة، وهذه المعوقات علي عدة أشكال:

١- الأزمات والتباين في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للبلدان العربية حيث تعاني بعض البلدان العربية من أزمات سياسية، وتتفاوت المستويات الاقتصادية والاجتماعية فيما بينها، تبعا لتفاوت عدد سكانها، وثرواتها الطبيعية، وإمكانياتها الإنتاجية، ودرجات نموها وتقدمها.

ويخرج عن موضوع هذه الورقة الدخول في تفاصيل هذه الأزمات والمستويات وأسبابها، ولكن من المفيد الإشارة إلي النتائج المترتبة علي هذه الأوضاع مجتمعة، وبخاصة علي عملية تعليم حقوق الإنسان ونشرها. ولعله من المستغرب أن نشير إلى أن أكثر البلدان العربية ثروة وإمكانيات مادية، ولا نقول بشرية، هي أكثرها تقاعسا وتأخرا في السعي لتنفيذ هذه العملية، بل تكاد أن تكون قد تخلفت كلية عن الركب العام وأصبحت من أواخر البلدان التي تهتم فعلا بتعليم حقوق الإنسان. ونجد في المقابل، مجموعة من البلدان العربية التي تعاني من صعوبة تحقيق التنمية المرجوة بل إنها تعاني من حالات التخلف الفعلي في الكثير من المجالات الحيوية والأساسية، ولكنها تسعي جاهدة، رغم ضعف مواردها، للاهتمام بموضوع تعليم حقوق الإنسان.

٢- عدم التجانس في توزيع وتواجد المراكز والمعاهد والمنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان في الوطن العربي ذلك أنه من التناقضات التي تعرف بها اليوم البلدان العربية هو تواجد عدة مراكز ومعاهد ومنظمات غير حكومية تعمل في ميدان تعليم حقوق الإنسان ونشرها والتوعية بها في بعض هذه البلدان، ولدرجة التخمة أحيانا! في حين نفتقد مثل هذه المؤسسات في بلدان عربية أخرى حتى تكاد تكون قليلة جدا، أو نادرة، أو حتى معدومة!

إن عدم التجانس هذا يسبب، بلا أدني شك، نوعا من القصور والضعف والتخلف أدي إلي تفاوت في المستويات الثقافية بين مواطني البلدان العربية، فبرزت فئة تعلمت حقوقها وسعت للدفاع عنها ونشرها، وأخرى تجهل ما تم إنجازه حتى الآن من تثقيف في مجال حقوق الإنسان.

٣- فقدان التعاون ما بين المراكز والمعاهد والمنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان في الوطن العربي

مما يلفت الأنظار فعلا هو فقدان التعاون بين مختلف المراكز والمعاهد والمنظمات العربية غير الحكومية في مجال تنظيم الدورات التدريبية أو التأهيلية في ميدان تعليم حقوق الإنسان. بل من المستغرب أن ترحب مثل هذه المراكز والمعاهد والمنظمات بالتعاون مع نظيرتها الأوروبية، وتلبي دعواتها وترد علي استفساراتها في حين أنها تكاد تكون مقاطعة لشقيقاتها العربية؟!

ولا نجد لمثل هذه الأوضاع تفسيرا إلا ما يمكن أن نتلمسه من خلفيات تاريخية واجتماعية وسياسات انعزالية وقرارات فردية طبعت علاقات الحكومات العربية طوال النصف الثاني من العقد الفائت، وها هي تلك الخلفيات تنعكس علي مؤسسات المجتمع المدني التي من المفروض أن تتجاوز كل ذلك، لأنها ضده أصلا حسب ما توضحه أهدافها وبرامجها، ولأنها أنشئت لتفتح الأبواب التي أوصدتها سياسات هذه الحكومات، طوال عقود متعددة، في وجه تعاون أبناء الوطن العربي وتواصلهم وتوحيد جهودهم.

٤-الحذر الذي يطبع العلاقة بين المؤسسات الحكومية وغير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان في الوطن العربي فقد استجابت بعض البلدان العربية لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ١٢٧/٥٢ بتاريخ ١٩٩٧/١٢/١٢، والذي سبق أن أشرنا إليه آنفا، وتم إنشاء لجان وطنية، في بعض البلدان العربية. والسؤال المطروح الآن: ما هي طبيعة التعاون ما بين هذه اللجان الوطنية والمنظمات غير الحكومية؟

لا توجد للأسف مؤشرات كثيرة تدل علي وجود تعاون صادق وفعال بين هاتين الفئتين من مؤسسات المجتمع المدني، وقد تبرز بين الحين والآخر دلائل علي مساع حميدة تبذل لتوحيد جهودها بقصد تعليم حقوق الإنسان ونشرها، ولكن تبقي هذه المساعي استثناء عن الطبيعة العامة التي تتصف بها العلاقة بين هاتين الفئتين ألا وهي الحذر والريبة والشك!

٥- النقص في المؤلفات والدراسات والبحوث والدوريات العربية المخصصة لحقوق الإنسان، والتأخر في عمليات ترجمة أهم أدبيات حقوق الإنسان ونقلها إلي اللغة العربية.

ولا نملك إلا أن نقر بالنقص الفادح الذي تعاني منه المكتبة القانونية العربية، وبخاصة الرفوف المخصصة لحقوق الإنسان، ناهيك عن التأخر والتقاعس عن ترجمة أهم الأدبيات الصادرة بالإنجليزية والفرنسية إلي اللغة العربية.

ولا شك أن هناك عدداً من المراكز والمعاهد العربية (المتواجدة في تونس، ومصر، واليمن) قد بذلت جهودا مشكورة لسد هذا النقص، أو القيام بمختلف الترجمات، ولكن ما تم تحقيقه لا يكفي لوضع المواد اللازمة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان وتنسيقها بالشكل الذي يحقق فعلا أهداف عقد الأمم المتحدة.

هذا عن المؤلفات والدراسات، أما الدوريات المتخصصة فهى قليلة جدا، نذكر من أهمها: المجلة العربية لحقوق الإنسان، ويصدرها المعهد العربي لحقوق الإنسان بتونس، ورواق عربي، يصدرها مركز القاهرة لدر اسات حقوق الإنسان.

ولم تصدر عن المراكز أو المعاهد أو المنظمات غير الحكومية العربية والمهتمة بتعليم حقوق الإنسان أية موسوعة عربية شاملة عن حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

ثانيا: ما تم تنفيذه خلال النصف الأول من العقد

ستوضح الأوراق المقدمة إلي هذا المؤتمر ما تم تنفيذه من عقد الأمم المتحدة، كل ورقة حسب موضوعها ومؤسساتها، هذا من جهة.

ومن جهة ثانية، نسجل اهتماما متزايدا، خلال السنوات الخمس الماضية، بموضوع تعليم حقوق الإنسان من خلال تأسيس مراكز ومعاهد تهتم بهذا التعليم، وازدياد عدد الدورات التدريبية في مختلف مدن البلدان العربية، وتنوع مواضيع هذه الدورات وتطورها حيث لم تعد تقتصر فقط علي عرض للأنظمة الدولية والإقليمية لحماية حقوق الإنسان، بل أصبحت تهتم أيضا بحقوق فئات معينة من فئات المجتمع المدني كالمرأة والطفل والأقليات واللاجئين والصحفيين، أو بمواضيع محددة تهم أفراد هذا المجتمع ومؤسساته كالعالمية والخصوصية، والتنمية، والبيئة.. الخ.

علي أن ما يلفت الأنظار، هو تزايد تنظيم هذه الدورات في عدد قليل من البلدان العربية، في حين تفتقد كلية بلدان عربية أخرى لمثل هذه الدورات، ولن نبالغ إذا قلنا إنه لم تنظم أية دورة تدريبية، أو دورة تعالج موضوع من مواضيع حقوق الإنسان في عدد لا بأس به من هذه البلدان!

ثالثا: ما هو مأمول تنفيذه خلال النصف الثاني من العقد

يندرج المأمول تنفيذه خلال هذا النصف الثاني علي ثلاث مراحل:

١- محاولة تفادي أو تخطي المعوقات التي سبقت الإشارة إليها في القسم الأول من هذه الورقة. فلا يمكن وضع خطة فعلية لتنفيذ عقد الأمم المتحدة خلال السنوات الخمس القادمة إلا إذا نجحنا أولا، وبقدر الإمكان، بتجاوز هذه المعوقات بشكل أو بآخر.

٢- السعي لتحقيق دعم فعلي ومستمر للمعاهد والمراكز والمنظمات العربية غير الحكومية المعنية بتعليم حقوق الإنسان ونشر ثقافتها ومبادئها. ولن يتحقق هذا الدعم إلا إذا اتصفت برامج هذه المؤسسات ونشاطاتها بالشفافية والعمل لتلبية المتطلبات الأساسية لأفرادها ومجتمعاتها. ويمكن أن نضرب مثالا عن مثل هذه المتطلبات: تنظيم دورات تدريبية لأساتذة المدارس والثانويات، وتقديم البرامج التي تساعد علي تعديل المناهج المدرسية بما يتوافق مع ثقافة حقوق الإنسان.

٣- يجب أن نولي اهتماما كبيرا لقضية التأليف والنشر والإصدار في مختلف مواضيع الحماية الدولية لحقوق الإنسان وتبادلها بين مختلف المعاهد والمراكز والمنظمات العربية غير الحكومية المعنية بتعليم حقوق الإنسان. ويجب تنظيم برامج لترجمة أهم الأدبيات الشرقية والغربية، وأحكام المحاكم الإقليمية إلي اللغة العربية. ومن الضروري اعتماد مناهج واحدة للمصطلحات العربية المتعلقة بمواضيع هذه الحماية الدولية. ويجب تأليف هيئة علمية تجمع الخبراء والمتخصصين في البلدان العربية لوضع موسوعة عربية لحقوق الإنسان.

ونريد أن نختم هذه الورقة بالإشارة باقتضاب إلي تجربة فريدة ومستمرة منذ زهاء ثلاثة عشر عاما في مجال تعليم حقوق الإنسان، ألا وهي تجربة البرنامج العربي في المعهد الدولي لحقوق

الإنسان، ومقره مدينة ستراسبورغ الفرنسية.

أسس رينيه كاسان، الحائز علي جائزة نوبل للسلام في عام ١٩٦٨، المعهد الدولي لحقوق الإنسان في عام ١٩٦٩. ويهدف المعهد إلي العمل بكل استقلالية علي حماية الحقوق الأساسية للإنسان وتطويرها، وكذلك إلي تعهد دراسة متخصصة لحقوق الإنسان وتشجيعها. ويتمثل النشاط الرئيسي للمعهد بتنظيم دورات دراسية لمدة أربعة أسابيع، في صيف كل عام، تدرس خلالها الأنظمة العالمية والإقليمية لحماية حقوق الإنسان، والقانون الدولي الإنساني، بأربع لغات: الفرنسية، والإنجليزية، والإسبانية، منذ عام ١٩٨٦والعربية، منذ عام .١٩٨٨ كما تنظم دورات خاصة بتأهيل أساتذة المدارس والثانويات، وإعداد المناهج الدراسية لتعليم حقوق الإنسان.

ويصادف هذا العام ٢٠٠٠، مرور ١٢سنة علي بدء تدريس الأنظمة العالمية والإقليمية لحماية حقوق الإنسان، والقانون الدولي الإنساني، باللغة العربية في الدورات الصيفية التي ينظمها هذا المعهد الدولي في كل عام بستراسبورغ.

وبلغ عدد المشاركين من البلدان العربية، ما بين أعوام ١٩٨٦-٢٠٠٠، ٤٨٦ مشاركاً من ١٧دولة عربية، وهي: الأردن، تونس، الجزائر، جيبوتي، السودان، سورية، الصومال، العراق، فلسطين، الكويت، لبنان، ليبيا، مصر، المغرب، المملكة العربية السعودية، موريتانيا، واليمن.

أما الأساتذة من البلدان العربية، الذين شاركوا أو قبلوا بالمشاركة، كمحاضرين في دورات المعهد، فقد بلغ عددهم ٢٩محاضرا من ١٢دولة عربية وهي: الأردن، تونس، الجزائر ، السودان، سورية، فلسطين، الكويت، لبنان، مصر، المغرب، موريتانيا، اليمن.

كما وزع المعهد الدولي علي هؤلاء المشاركين، وخلال السنوات الماضية، مجموعة من الترجمات والوثائق والمراجع باللغة العربية، والتي تعد من الأدبيات الأساسية لحماية حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. كما وضع تحت تصرفهم العديد من الكتب، والمجلات، والتقارير والنشرات، وهي مقتنيات مكتبة قانونية عربية متواضعة، موجودة في مقر المعهد، يعود الفضل بتكوين نواتها لهؤلاء المشاركين الذين زودوها بدساتير بلداتهم وتشريعاتها، وما نشر في مدنهم من كتب ودراسات ومقالات تتعلق بحقوق الإنسان.

الهوامش

١- انظر:

A/ 49/261/ADD.I-E/1994/110,ANNEX.

٢- انظر:

E/1998/23. E/CN.4/1998/177.

٣- المرجع السابق، ص.١٦٤

٤- انظر:

ADD.1/CORRL-ADD.I-A/52/469.

٥- انظر:

E/1998/23.E/CN.4/1998/177.

الفصل الثاني

أثر الثقافة الدينية السائدة
علي تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

١ - الثقافة الدينية الإسلامية السائدة كعقبة أمام نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان

الباقر العفيف*

مقدمة

هناك عقبات كثيرة تقف حجر عثرة أمام نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان في العالم الإسلامي. وهي تمثّل في جملتها إعادة إنتاج للمشكلات التي واجهت حركة الحداثة في هذه المنطقة، والتي يمكن تلخيصها في غُربة الأفكار عن الثقافة المحلية، وعدم تواؤمها مع البيئة الاجتماعية. وهذا ما أدي لحالة غير طبيعية من استجلاب نسق من الأفكار الغربية الحديثة وتركيبها علي واقع ثقافي واجتماعي تقليدي وشديد المحافظة. فأنتجت هذه التركيبة علاقة مثل علاقة الزيت والماء، يتجاوران ولكنهما لا يمتزجان. ولذلك فقد اعتمدت المجتمعات المسلمة استراتيجية من ثلاث شعب في تعاملها مع "هجمة" الحداثة هي الفرز والانتخاب والمعايشة. فأولا هي ميّزت بين الإنجازات التكنولوجية للحداثة والمتمثلة في الماكينة، والطاقة، ووسائل اتصال وغيرها، وبين العقلية التي أنجزت هذه المنتجات. فتبنّت المنتجات المادية ونفرت من العقلية التي تكمن وراءها. فقد ظلّت تنظر بعين الشّك والرِّيبة للأفكار والفلسفات الاجتماعية الغربية. وبالرغم من أنها ظلّت "تتعايش مع" هذه الفلسفات، دون أن "تعيشها"، منذ القرن التاسع عشر إلا أنه تَعَايُشٌ يشبه إلي حد بعيد صورة "النوم مع العدو" .sleeping with the enemy

وهناك صورة قريبة من هذه تنطبق علي الفئات المتعلّمة التي تلقت هذه الأفكار مباشرة عن طريق التعليم الحديث. فقد أصابتها درجة من درجات الغربة المزدوجة double alienation عن مجتمعاتها، وعن روح الثقافة الوافدة. فأصبحت متمزقة بين الإرث الثقافي القديم الآيل إلى رسوم، ورموز، وجسد من غير روح، وبين المعرفة الجديدة المكتسبة، وهي في أغلب الأحوال قشرة رقيقة من الثقافة الغربية لا تتجاوز سطح الجلد. ولقد تجسّد في هذه الفئات التناقض الصارخ بين بعض الأفكار الحديثة وبين الثقافة الإسلامية السائدة والمتوارثة. وبطبيعة الحال فقد عجزت هذه الفئات عن حل هذا التناقض

* باحث سوداني، محاضر بجامعة مانشستر ببريطانيا ، وقت انعقاد المؤتمر.

في نفسها، وبالتالي صارت أعجز من أن تحله في مجتمعاتها. فمثلاً عندما استهوت روّاد الحداثة الأوائل فكرة المساواة الشاملة universal equality في الفلسفة الغربية وحاولوا نقلها وتحقيقها في المجتمعات الإسلامية اصطدموا بمبادئ الشريعة الإسلامية حيث وجدوها تميّز بين الرجل والمرأة، وبين المسلم وغير المسلم. كذلك وجدوها تدعم نظاما ثيوقراطياً غير ديمقراطي، وتضع قيوداً علي حرية الضمير، والفكر، والتنظيم، والتعبير. ولما اعتبروها كلمة الله النهائية للبشر شعروا بأن الخيارات المفتوحة أمامهم هي إما أن يأخذوها كلها، أو يتركوها كلها، أو يأخذوا منها شيئاً ويتركوا شيئاً. فأما التيار الذي يري أخذها كلها فهو التيار السلفي الذي كان علي رأسه السيد رشيد رضا، والذي أنتج لاحقاً حركة الأخوان المسلمين الداعية للتطبيق الفوري والكامل للشريعة الإسلامية، والمعادية للأفكار والفلسفات الغربية. وأما التيار الذي يري تركها كلها فهو التيار العلماني الذي يمكن أن يُحْسَب عليه رواد مثل قاسم أمين، وطه حسين، وعلي عبد الرازق وغيرهم. هذا التيار يدعو لتحديث المجتمعات الإسلامية عن طريق تَبَنّي طرائق التفكير الغربية. وبين هذين التّيارَين تقع درجات متفاوتة من التيّار التوفيقي التي لا تري بأساً في تجاور بعض الأفكار الغربية الحديثة وبعض صور الشريعة الإسلامية، تُرَجَّح إحدى الكفتَيْن علي الأخرى بحسب القرب من هذا التيار أو ذاك.

فكرة حقوق الإنسان

ولما بدأت رياح حقوق الإنسان تهب علي المنطقة حظيت بنفس الاستقبال المشوّش المضطّرب الذي حظيت به مفاهيم الحداثة من قبل. فقد انقسم الرأي حولها إلى ثلاث شعب. فالتيار العلماني رأي فيها وسيلة ضغط علي الحكومات لإحراز تقدّم في الانفتاح الديمقراطي والحريات العامة، واحترام الإنسان عموماً. لذلك تشبث بها، ودعا لتبنّيها كما هي بُنَاءً علي عالمية حقوق الإنسان. أما التيار السلفي وعلي رأسه الحركات الإسلامية النشطة في المجال السياسي فقد ا تخذ منها موقفاً معادياً، واعتبرها آخر موجات الهجمة الاستعمارية علي الإسلام، واعتبر نَشِطي حقوق الإنسان إما عملاء للغرب، أو أناساً متَنَكِّرين لثقافتهم، ومنسلخين عن دينهم، ومتغرّبين westernised . أما التيار التوفيقي فقد رأي أن في الإمكان النظر الناقد في مواد وثائق وإعلانات حقوق الإنسان، ثم انتخاب تلك التي لا تتناقض مع النصوص القطعية للشريعة الإسلامية، وطرح البقية جانباً. هذا التيار عريض كما ذكرت سابقاً ويلامس من أحد طرفيه التيار السلفي، ومن الطرف الآخر التيار العلماني، ولكنه يبني موقفه علي مبدأ نسبية حقوق الإنسان. والحُجّة الأساسية لهذا التيار هي أن إعلانات حقوق الإنسان هي نتاج الثقافة الغربية اللّبرالية، وأن في تبنيها جملة وتفصيلا درجة من درجات الاغتراب عن الذات، والتّخَلّي عن بعض ثوابت الثقافة الإسلامية. ضمن هذا التيار أيضاً هناك من يركّز علي الحقوق السياسية، ومن يركّز علي الحقوق الجماعية، ومن يركّز علي الحقوق الاقتصادية (ضمن هذا التيار تقع مجموعات الماركسيين السابقين الذين جاءوا الي حركة حقوق الإنسان إما حماية لأنفسهم، أو كبديل لاعتزالهم العمل السياسي المباشر، وهم بطبيعة الحال يتبنون المدرسة الاشتراكية التي كانت

تركّز علي الحقوق الاقتصادية، والحقوق الجماعية التي قصد منها مساندة حركات التحرر الوطني ضد الاستعمار، وضد الأنظمة اليمينية التابعة للغرب.)، بيد أن القاسم المشترك بين أغلبية هؤلاء هو إما إهمال الحقوق الفردية، أو التقليل من شأنها، أو التشكيك فيها، خاصة الحريات الفردية مثل حرية الضمير والفكر، وكذلك فكرة المساواة الشاملة بين الناس علي اختلاف أديانهم وأنواعهم.

الثقافة الإسلامية الموروثة كحاجز أمام حركة حقوق الإنسان

للثقافة الموروثة مكونات متعددة يمثل فيها الدين عنصراً أساسياً، ولكن أيضاً تلعب فيها التقاليد القبلية والعشائرية السابقة للإسلام دوراً هاماً، وكذلك التّحوُّلات الاجتماعية القديمة والحديثة مما أكسب كل منطقة طابعها الثقافي المتفرّد الخاص بها. ولقد كان للفقه الإسلامي الذي نشأ وتطوّر خلال القرنين الثاني والثالث الهجريين الأثر البالغ في التكوين الثقافي لمجتمعات المسلمين. فهو يمثّل الإيديولوجية الفكرية لهذه المجتمعات، منه استمدّت نظم تعليمها، وأنماط تفكيرها، ونظرتها للحياة عموماً. وبالرغم من أن الفقه نتاج بشري محض حيث يمثّل فهم الفقهاء الأوائل لنصوص الشريعة، وهو من ثم لا يتّصف بأي صفة من صفات القداسة أو الثّبات، إلا أنه قد جري تقديسه، وتوحيده مع الشريعة. ولما كانت الشريعة نفسها ثابتة في نظر الفقهاء فقد ظلّت منظومة الحقوق التي فصّلها الفقهاء الأوائل ثابتة لم تتغيّر علي مدي القرون. وهي منظومة تراتبية تقوم علي ثنائيات مسلم وغير مسلم، ذكر وأنثي، حر وعبد، دار إسلام ودار حرب. وتقيم هرماً اجتماعياً يجلس علي قِمّته المسلمون الذّكور الأحرار، وعلي قاعدته العبيد من غير المسلمين. والعلاقات بين مكوّنات هذا الهرم تحكمها الوصاية. وصاية الحاكم علي الرّعية، ووصاية الرّجل علي المرأة، ووصاية المسلم علي غير المسلم، ووصاية الكبير علي الصغير، ووصاية الحر علي العبد. هذا الهرم ينهض كجدار ثقافي صلب في مواجهة حركة حقوق الإنسان عموماً وأمام محاولة تعليمها بصفة خاصة. وفيما يلي من أسطر بعض التفصيل لما أَجْمَلَتْهُ المقدّمة.

وصاية الحاكم علي الرعية

أما العلاقة بين الحاكم والرعية فتقوم علي الشورى والسمع والطاعة، وهي تُحَرّم الخروج علي الحاكم وإن ظلم أو فسق، ما لم يُرَ منه الكفر البواح. ومعلوم أن الشورى في الفهم الكلاسيكي هي الوصاية الرشيدة على أناس لم يُعتَبَروا بعد مؤهلين لحكم أنفسهم بأنفسهم. وهي ليست حق لمن يُستَشار وإنما تخضع لتقدير الحاكم، إن رأي شاور وإلا فلا. والشورى تقتصر فقط علي أهل الحل والعقد، ولا تشمل جمهور المسلمين. كما أنها غير ملزمة للحاكم. فإن راقه الرأي أخذ به، وإن لم يرقه طرحه جانباً وأنفّذ رأيه. والآية التي تحكم هذا هي "فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضّوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكّل علي الله إن الله يحب المتوكلين" (آل عمران ١٥٩).

فنظام الحكم وفق هذه الصيغة نظام ثيوقراطي، وليس ديمقراطياً. ولقد جاء من الخلفاء الراشدين من اعتبر نفسه مُنَصّباً من قِبَل الله، فرفض النزول عند ر أي الناس حينما ثاروا عليه وطالبوا بتحيته، وقال "و الله لا أخلع رداء ألبسنيه الله"، رغماً عن أنه بويع من قِبَل الناس. والفكرة هنا أن الناس يبايعون والله ينَصّب. فلكأنه عند البيعة تصبح إرادة الناس من إرادة الله، ولكن عند الخلع تفترق الإرادتان. ولذلك استحالت البيعة أداة صورية لتصيب الحاكم بعد أن آلت الوصاية الراشدة إلى ملك عضوض، وهي تؤخذ كرهاً، وتؤخذ للملك الجديد ولما يهلك الملك القديم بعد، "الخلافة لهذا فإن هلك فلهذا، ولمن أبي فهذا، أي السيف".

بيد أن من بين المسلمين المعاصرين من يجيز مقاومة الحاكم الظالم، وكذلك من يري إمكانية تطوير الشورى في شرطيها هذين، أي بأن تُصبح من حق جمهور المسلمين بدلا من اقتصارها علي أهل الحل والعقد، وأن تصبح ملزمة للحاكم. ولكيما تصبح حقاً يمارسه الجمهور لا بد من آلية لذلك، ومن هنا جاءت ضرورة التمثيل النيابي الذي أخذت به بلدان حاولت إقامة نموذج إسلامي معاصر مثل إيران والسودان، رغم التشوُّهات التي تلازم التجربتين.

ولذلك فإن تطوير فهم الشورى ليتطابق مع معني الديمقراطية أمر في غاية الضرورة بالنسبة لتعليم حقوق الإنسان في العالم الإسلامي، لأن الحقوق الديمقراطية هي القاعدة التي تقوم عليها بقية الحقوق وبدونها يصبح تعليم حقوق الإنسان في حكم المستحيل لأنه يتناقض مع السلطة السياسية التّحَكُّمية وهي من ثم ستمنعه.

الوصاية علي غير المسلمين

أما العلاقة مع غير المسلمين فيحكمها الجهاد والجزية. فالعالم من وجهة نظر الفقه ينقسم إلي قسمين، دا ر الإسلام ودار الحرب. ونظرياً فإن الحالة الطبيعية في العلاقات الدولية للدولة المسلمة مع بقية العالم هي حالة الجهاد المستمر والتوسع المستمر لدار الإسلام إلي أن تبتلع دار الحرب داخلها وتحيل العالم كله إلي دار إسلام. أما من الناحية العملية فيخبرنا التاريخ أن الكثير من الأقاليم والممالك استعصت علي جيوش الدولة الإسلامية مما اضطرها لعقد معاهدات صلح مع هذه الممالك فظهرت نتيجة ذلك دار ثالثة هي دار العهد، أو دار الصلح. والصلح لا يجب أن يكون دائماً، بل مرحلياً إلي أن تستعد جيوش المسلمين لمواصلة الغزو من جديد. فالشافعي مثلا يري أن الصلح يجب ألا تزيد مدته علي عشر سنوات يتم بعدها استئناف الجهاد. فبوسيلة الجِّهاد يتم إخضاع غير المسلمين لسلطة الدولة المسلمة، وبوسيلة الجِّزية وعقد الذمة يتم تنظيم هذا الخضوع قانونياً. وغير المسلمين الذين يحق لهم عقد الذمة هم أهل الكتاب، وهم من الناحية النظرية اليهود والنصارى، ولكن من الناحية العملية فقد تمتّع به إلي جانب هؤلاء الزرادشتيون، والصابئون، وفي حالات معينة حتى المشركون. والجزية هي ضريبة صَغَار وإذلال تُدفع عن كل ذكر بالغ حر مرّة في العام.، ويتم تقديرها حسب الزمان وحسب حالة الفرد من الغني أو الفقر. وأحكام الذمة نوعان واجب ومندوب. فمن الواجب دفع

الجزية، وعدم نقد الإسلام أو تشويه القرآن، وعدم الاعتداء علي مسلم أو علي ممتلكاته، وعدم الزواج من مسلمة، وعدم إعانة حربي علي مسلم. ومن المندوب عدم مزاولة طقوسهم وشعائرهم علانية، وعدم لبس ملابس المسلمين أو التشبه بهم، وعدم إعلاء منازلهم علي منازل المسلمين، وعدم شرب الخمر علي مشهد من المسلمين، وعدم إشهار صلبانهم، وخنازيرهم، أو قرع أجراسهم، وألا يركبوا حيواناً نبيلاً كالجمال والخيول، ولكن يمكنهم ركوب دواب كالحمير والبغال. والذّمي لا يشهد في محكمة ضد مسلم لأن من شروط الشهادة "العدالة" و"الرِّضَي"، وذلك وفق قوله تعالي "واستشهدوا شهيدين من رجالكم فإن لم يكونا رجلين فرجل وامرأتان ممن ترضون من الشهداء" (البقرة ٢٨٢)، وحسب رأي الفقهاء فإن الكفر يجرح العدالة، والمسلم لا يرضي إلا شاهداً مسلماً. والذّمي لا يجب أن يتولّي منصباً يكون له فيه ولاية علي مسلم.

فإن التزم الذّمي مكانته الدونية هذه كان له علي المسلمين رعاية ذمته، وحمايته، وكفالته، ومعاملته بالعدل والمرحمة والتّسامح الذي يجعله يحتفظ بدينه وعقيدته. وقد أدخل الإسلام مفهوم التّسامح الديني toleration لأول مرة في التاريخ، وكان هذا يمثل في ذلك الوقت البعيد أمراً في غاية الثورية وغاية الإنسانية، حيث كان مصير المغلوب من أهل الديانات المخالفة التعذيب والسحق والاستعباد. ولكن تبدّل الزمان وتبدّلت أخلاقيات الأمم وحلّت مفاهيم الحقوق المتساوية والاحترام المتبادل محل مفهوم التسامح الذي ينطوي علي علاقة تراتبية يتحمّل فيها الطرف الغالب الطرف المغلوب. ولقد سقطت الذّمة قبل سقوط الخلافة، وأصبحت الآن عبئاً تاريخياً ثقيلاً يجهد الجميع في تبريره وإنكاره. وهناك غياب يكاد يكون كاملاً لأي فقه جديد يلغي الذّمة من الناحية النظرية، مثلما ألغتها الحياة من الناحية العملية، ويجعل من غير المسلمين مواطنين علي قدم المساواة مع المسلمين في جميع أوجه الحياة. ولقد أعجزت هذه القضية الحركات الإسلامية التي تعمل في واقع متعدّد الأديان مثل الجبهة الإسلامية القومية في السودان التي تعاملت مع المسألة بالتهرب، والمراوغة، والإلتواء. ففي الستينيات من القرن الماضي حينما كانت الحركة الإسلامية في السودان تضغط باتجاه الدستور الإسلامي داخل الجمعية التأسيسية بقيادة الدكتور حسن الترابي، سأله الأب فيليب عباس غبوش سؤالاً محدّداً هو : "هل يجوز، في إطار الدستور الإسلامي، للمسيحي أن يرشّح نفسه لرئاسة الجمهورية". وكانت إجابة الدكتور الترابي : "سيدي الرئيس هناك شروط أخري كالعمر، وأن لا يكون مرتكباً جريمة الخ". ولم يفصح الدكتور الترابي عن إجابة إلا بعد أن حوصر بتكرار السؤال من قِبَل الأب فيليب، وبعد أن لم يجد من الإجابة منصرفاً. فقال الترابي وقد ارتسمت علي وجهه علامات الهزيمة "لا يا سيدي الرئيس". وكانت تلك الإجابة كافية لإسقاط مشروع الدستور الإسلامي في ذلك الوقت. وبعد أن استولت الجبهة الإسلامية علي السلطة في السودان طبّقت سياسة في الجنوب قوامها الجهاد والاضطهاد الذي بلغ درجة الاسترقاق مما هو ثابت في سِجِلات جميع منظمات حقوق الإنسان الإقليمية والدولية. والآية التي تحكم وضعية غير المسلمين هي: "قاتلوا الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ولا يحرّمون ما حرّم الله ورسوله ولا يدينون دين الحق من الذين أوتوا الكتاب حتى

يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون" (التوبة ٢٩). والعجز عن الاجتهاد ناتج عن استحالة استخلاص حكم بمساواة المسلم بغير المسلم بناء علي هذه الآية. ولكن يمكن ذلك بناء علي الآيات التي نسختها هذه الآية مثل آية "فذكّر إنما أنت مذكّر لست عليهم بمسيطر"، و"قل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر"، وعلي هذه الآيات قامت صحيفة المدينة التي تعامل اليهود كمواطنين مساوين للمسلمين. واليوم هناك من بين المسلمين من يتحدّث عن صحيفة المدينة باعتبارها وثيقة حقوق إنسان تساوي بين الناس بغض النظر عن اختلاف أديانهم وليس علي هذا خلاف، ولكن الخلاف علي فعاليتها التشريعية إذ لا يمكن استخدامها كمصدر للتشريع وفق الثقافة السائدة لأنها معتبرة منسوخة. وإذا أردنا اعتمادها كمصدر تشريع فعلينا أولا الدعوة لإحكامها وإحكام غيرها من آيات الإسماح والسلام والمساواة وإحلالها محل آيات الجهاد والعنف والتمييز. بدون هذا لن تزول العقبة أمام تعليم حقوق الإنسان.

الوصاية علي المرأة

القاعدة العامة في الفقه هي أن الرجل قيّم علي المرأة، أي أنه وصي عليها، حاكم فوقها، له الحق في ضربها وتأديبها إن نشزت. والآية التي تحكم علاقة الرجل بالمرأة هي: "الرجال قوامون علي النساء بما فضّل الله بعضهم علي بعض وبما أنفقوا من أموالهم، فالصالحات قانتات حافظات للغيب بما حفظ الله واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع واضربوهن فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا إن الله كان علياً كبيراً" (النساء، ٣٤). ومن هذه الآية تتفرّع آيات الشهادة، والميراث، والزواج، والطلاق، والحجاب. وبناء علي هذه الآيات وما استُمِدّ منها من أحاديث نبوية بني الفقهاء أراءهم حول نظرية نقص المرأة الطبيعي والخَلقي الذي يضعها دون الرجل في سائر الأشياء. فهي علي النصف منه في الشهادة والميراث والدية، وعلي الربع منه في الزواج، وهي لا تملك الحق في الطلاق إلا تفويضاً من الزوج. والزواج كما يعرّفه الفقهاء هو عقد يحل بموجبه للرجل أن يتمتّع "بآدمية"، وهو عقد بين طرفين غير متساويين، يملك فيه الطرف الراجح وهو الرجل حقوقاً أكثر من الطرف المرجوح وهو المرأة. أما المرأة فلها حق المهر والنفقة، وهما لقاء التمتع، والمعاملة بإحسان. ولقاء هذا فإنه عليها أن تكون دوماً علي استعداد لطاعة زوجها في كل شئ، وللاستجابة لرغباته الجنسية في أي وقت يشاء، وإلا فستصبح عرضة للعقاب في الحياة الدنيا ولغضب الله في الحياة الآخرة. ولقد مثّلت هذه الحقوق المنقوصة في ذلك الزمان ثورة بكل المقاييس، حيث كانت المرأة في كل العالم متاعاً يوَرَّث، ولم يكن من كبير فرق بين وضعيتها ووضعية العبيد. ولكن أيضاً تغيّر الزمان، وتبدّلت الأحوال، وانطلق العالم من نقطة سحيقة تحتنا ليسبقنا إلى منح المرأة حقوقاً متساوية تحقّق لها كرامتها البشرية، وظللنا نحن نراوح مكاننا، نُصِرُّ علي أن هذه الحقوق المنقوصة هي كلمة الله النهائية للمرأة، ونغضب إن قيل لنا إن فيها تمييزاً ضد النساء، ونرهق أنفسنا تعسّفاً في محاولة تبريرها، ونتّهم كل من دعا إلي تطويرها. وهذه عقبة أخري كبيرة تقف في وجه تدريس حقوق الإنسان في عالمنا.

الوصاية علي الضمير

بالرغم من أن المسلم الذّكر الحر يحتل قمة الهرم الحقوقي في الثقافة الإسلامية المتوارثة إلا أنه يخضع لقيود عديدة من ضمنها القيد علي حرية ضميره. وأوضح هذه القيود هي تجريم الخروج عن الإسلام، وهو ما يُعرَف بالردّة، ووضع عقوبة دنيوية لها. وهذه أيضاً من القضايا الحسّاسة والمحرجة والتي يسئ إلى المسلمين أن تثار بالرغم من أنها تساهم مساهمة كبيرة في حالة الإخصاء الفكري والفني والثقافي الذي تعاني منه مجتمعات المسلمين. وحكم الردة هو من أغلظ أنواع الوصاية لأنه يُكرِه الناس علي البقاء في دين لا يريدونه، ويؤدي إلى إشاعة النفاق. والردة كما هو معروف لا تقتصر علي من يعلن تغيير دينه فحسب، بل تتجاوزه لتشمل أناساً مسلمين يقولون "لا إله إلا الله محمد رسول الله" لمجرّد أنهم خالفوا ما عليه التيار الرئيسي المحافظ من فهم عقيم للدين. وهذا أدّي لتكفير أعظم العقول التي أنتجتها المجتمعات المسلمة، ولاضطهاد العباقرة والفلاسفة والصوفية، ولقتل العديد منهم. وهناك من المسلمين المعاصرين من يجادل بعدم جواز قتل المرتد بناء علي الآية : "إن الذين آمنوا ثم كفروا ثم آمنوا ثم كفروا ثم ازدادوا كفراً لم يكن الله ليغفر لهم ولا ليهديهم سبيلاً" (النساء ١٣٧). وحجّتهم هي إن التردّد بين الإيمان والكفر عددا من المرات لا يستقيم مع حكم قتل المرتد، لأن الميت لا يتمتّع بمثل الرفاهية التي تتيحها هذه الآية. ولذلك فهم يشككون في صحة حديث "من بدّل دينه فاقتلوه"، ولكن فاتهم أن الحديث نفسه مُستَمَد من آيات السيف مثل : "فإذا انسلخ الأشهر الحرم فاقتلوا المشركين حيث وجدتموهم وخذوهم واحصروهم واقعدوا لهم كل مرصد فإن تابوا وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة فخلوا سبيلهم إن الله غفور رحيم" (التوبة ٥). و"قاتلوهم يعذّبهم الله بأيديكم ويُخزِهم وينصركم عليهم ويَشْفِ صدور قوم مؤمنين" (التوبة ١٣). وقام علي هذه الآيات الحديث النبوي "أُمِرت بأن أقاتل الناس حتي يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله، فإن فعلوا عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحقها". وغني عن القول أن هذه النصوص قد نسخت ما قبلها من آيات الإسماح مثل "وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر" (الكهف ٢٩). وكذلك الآية ١٣٧ النساء التي جئنا علي ذكرها سابقاً. ومرة أخري فإن المعضلة ليست في عدم وجود نصوص تفتح باب الخروج من الإسلام دون أن يتلمّس المرء رأسه، ولكن المعضلة في كيفية اعتمادها كمصدر للأحكام. وهذا لا يتأتّي بغير الدعوة لإحكام النصوص المنسوخة ونسخ النصوص المحكمة وهذا ما قال به المصلح الديني السوداني الأستاذ محمود محمد طه، ودفع حياته ثمناً له عندما أُعدِم بتهمة الرّدة عن الإسلام عام ١٩٨٥ . وهذا مثال مجسّد لهذه العقبة الثقافية التي تسد الطريق علي تعليم حرية الأديان كجزء من تعليم حقوق الإنسان.

خاتمة

أكتفي بهذه الأمثلة لإظهار العقبات الثقافية التي تنهض في مواجهة تعليم حقوق الإنسان في العالم الإسلامي. والمتابع لما يجري في العالم الإسلامي من دعوة لتطبيق الشريعة الإسلامية، وللنماذج التي قامت بالفعل في إيران والسودان وأفغانستان وأخيراً في بعض الولايات النيجيرية يدرك خطورة الدعوة التي لا يسبقها مجهود في الإصلاح الديني. ولقد أدت كل هذه التجارب إلى انتهاكات فظيعة لحقوق الإنسان اشتملت على القتل والتعذيب والسجن والتشريد. وقد طالت الجميع مسلمين وغير مسلمين، ورجال ونساء. واستهدفت الكتاب والمفكرين والمبدعين في كل مجال من مجالات الإبداع. وهذا مما يجسّد أهمية المقاربة الثقافية لموضوع حقوق الإنسان إذ لا مستقبل يُرجَي لها بغير التأصيل الثقافي، والذي هو غير ممكن بغير إصلاح ديني، والذي هو غير ممكن بغير تطوير الشريعة الإسلامية، والذي هو غير ممكن بغير بعث النصوص المنسوخة وإحكامها لتصبح مصدر التشريع وقاعدة الأحكام.

٢- دور الثقافة الإسلامية والمؤسسات الدينية في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

أكثم نعيسة*

مقدمة

يتركز المحور الأساسي لهذه الورقة، حول دور الثقافة الإسلامية والمؤسسات الدينية في تعميم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، بوصفها الثقافة التي ساهمت بشكل مركزي في صياغة ثقافة شعوب المنطقة والتي ساهمت بشكل كبير في عملية إعادة إنتاج هذه الثقافة حتى ليصعب على المرء وضع تخوم واضحة المعالم للخلط القائم ما بين الثقافة الإسلامية والثقافة العربية، وقد وقع كثير من المفكرين ضحية هذا الالتباس ولهم في ذلك عذر.. ما.

فالمنطقة لم تعرف يوما ثقافة عربية، ما كان سائدا فيها هو الثقافة الإسلامية التي تأسست وتأثرت من مجموع ثقافات المنطقة التي كانت منتشرة فيها.

حيث نهلت من هذه الفلسفات والأديان مختلف الفرق والتيارات الإسلامية ومن ثم تقونن في إطار الفقه الإسلامي، بينما لم تبدأ ما تسمى بالثقافة العربية إلا في أوائل القرن العشرين مع بداية نهوض الفكر القومي.

هكذا يتبدى لنا مدى وأهمية تأثير الثقافة الإسلامية السائدة على مبادئ حقوق الإنسان، وأيضا على حركات حقوق الإنسان داخل المنطقة العربية.

إلا أن ذلك لا يلغي دور المؤسسات والثقافات الدينية الأخرى، وبخاصة الدين المسيحي ومؤسساته، كعامل فاعل في الفضاء الثقافي العربي، إلا أن دوره وتأثيره أقل كثيرا من تأثير الثقافة الإسلامية التي تعد دين الأكثرية في العصر الراهن.

عانت المسيحية الشرقية من آثار علاقة غير متكافئة مع أكثرية دينية -وبسبب وضعها هذا على الأقل- تقف الكنائس الشرقية موقفا مؤيدا لحقوق الإنسان بصورة تتسم بالصراحة والجرأة.

---

* رئيس لجان الدفاع عن حقوق الإنسان بسوريا

التراث الإسلامي والنزعة الانسانوية

منذ بداية الخلافة الأموية، بُدأ بتشكيل "تكوين" الدولة الإسلامية وأجهزتها المحمولة على القوة من جهة والمستندة أيديولوجيا على الفقه السني الذي اعتمد على الشريعة (القرآن/ السنة) بتعبيرها الرمزي "الخليفة" أمير المؤمنين الذي قبض على سلطتي الدين والدنيا. وأما بالنسبة للفقه الشيعي فقد كان يعتمد على "موروث الأئمة": والذي شكل جهازه الديني ما يشبه: "الاكليروس"

ومع التنامي الديمغرافي للدولة الإسلامية، تطورت أنساق أساسية للتشكيل الاجتماعي الإسلامي "النسق الثقافي - السلطة - الفقه"

وفي حين استكمل المشروع السلطوي بناءه سواء في إمساكه للسلطة الدينية والدنيوية معا أم بارتباطه "بالمقدس" الديني وبمباركة وتأييد الفقه الرسمي الإسلامي (السني - الشيعي) له.

وبينما كانت الخلافات السياسية تساهم في توسيع الفضاء الإسلامي بدخوله ضمن فضاءات ثقافية أخرى بما فيها ديانات وفلسفات "ديانة هرمسية - مانوية - فلسفة يونانية... الخ" تم هضمها عبر اشتغال الاجتهاد والتأويل و"القياس" ليتم إعادة إنتاج ثقافة ذات طابع إسلامي.

لقد استمر هذا الانفتاح الإبداعي الثقافي بشكل جدي خلال القرن الثالث والرابع الهجري (١٠/٩) ميلادي بشكل نسبي استمر حتى القرن/ السني" يدعم نفسه باعتماده على سلطة القوة ليستكمل مشروعه الأيديولوجي المهيمن، مكوناً ما يسمى "وفق تعبير محمد أركون" بالأرثوذكسية الإسلامية" حيث عمل حينذاك ومنذ بداية نضوجه على كبح حيوية النشاط الثقافي الذي كان سائدا عبر وقف آلياته وعرقلتها (الاجتهاد - التأويل - القياس) وبشكل أخص الاجتهاد، حيث قصر الارثوذكس السني علاقته بالشريعة الإسلامية على عملية تفسير سطحية لها.

وفي مراحل متقدمة ساهمت شروط خارجية في تدعيم سلطة الأرثوذكس الإسلامي وتفعيل دوره داخل مجتمعاته. على أرضية وجوب تأكيد الذات في مواجهة الآخر الغازي "الغز و الصليبي - المغولي" إلى أن تمت له السيطرة والهيمنة شبه الكاملة "المرحلة العثمانية" حيث توقف أي نشاط ثقافي ذي مغزى.

لقد ساهم الأرثوذكس الإسلامي في إنتاج ما يسمى الخطاب "الخلافي" أو "البطركي"، تتبدى السلطة داخل هذا الخطاب "الخلافي" بكونها متعالية عن المجتمع، تبني تراتيباتها بصورة مستقلة عن حركية مجتمعاتها لتبدو صيغة "ما فوق اجتماعية"، حيث تخضع الحقول الاجتماعية الأخرى لتوجهات الحقل السياسي "الذي تتلبسه الخلافة" وتصاغ الدولة والمجتمع وفقا لتصورات هذه السلطة التي أخضعت حتى المقدس الديني - لصالح المقدس "الخلافي".

واجتهد اتجاه كبير من الأرثوذكس الإسلامي في إضفاء الشرعية الدينية للخلافة بالتوازي مع شرعنتها لذاتها عبر فتاوى مختلفة، كرست داخل الوعي الاجتماعي وحتى داخل الوعي الفردي، حيث اختلط المقدس الديني بالمقدس السياسي "الخلافي" في عمق اللاشعور السياسي للفرد واختلطت بذلك المفاهيم الأخلاقية بالمفاهيم السياسية في الوعي والفكر الجمعي للأفراد.

لقد اتسم المجتمع البطركي "الخلافي" باستبعاد الإنسان كونه إنسانا من دائرة الفعل السياسي- الديني، وحتى الثقافي، وأخضع الفعل البشري لإرادة السلطة "البطركية" أو بالأحرى لإرادة البطرك ومدى تسامحه واعتبر الفرد كائنا- دنيويا لا قيمة له إلا تلك التي يسبغها عليه "الخليفة" وفي المجمل جعل من الفرد عبدا للمقدس الإلهي/والدنيوي معا.

لقد قامت الثقافة الأرثوذكسية الإسلامية وعبر تاريخ طويل بطرد "الإنسان" بما هو "إنسان" خارج فضائها كليا وعبر تجلياتها وأصعدتها المختلفة. ورغم هذا النسيج البطركي المترابط الأنساق ظهرت بقع من الضوء هنا وهناك لا بد من الإشارة لبعض منها:

١- **الرشدية:** نسبة إلى (أبو الوليد ابن رشد) ١١٢٥-١١٩٨م وكما هو معروف فلقد أسس ابن رشد لمنهج عقلاني داخل المنظومة المعرفية الإسلامية، وحاول أن يوفق ما بين الفلسفة والدين الإسلامي. ولقد تأثر ابن رشد بالفلسفة الارسطوية كما تأثر الغرب بفلسفة ابن رشد عبر (توما الاكويني) وعبر مدرسة "الرشدية" في أوربا حيث لوحقت في مراحلها الأولى. لقد كتب الكثير عن ابن رشد وما يمثله وأهمية فكره رغم أن الأرثوذكسية الإسلامية قد أقصت هذا الفكر وعتمت عليه قروناً عديدة.

٢- **الصوفية:** وهي اتجاه روحاني النزعة، ذو صبغة "تجريبية" إذ اشتغل بعض منهم بالكيمياء، وكان بعضهم الآخر "ممن ينظرون إلى السماء" (وفق تعبير فاطمة المرنيسي) إذ اشتغلوا بعلوم الفلك والتنجيم والطب ويرى بعض المفكرين المعاصرين أن للمتصوفة اتجاهات عديدة.

وخير من يمثل هذا التيار الحلاج، جابر بن حيان، والشيخ محي الدين بن عربي، ابن الفارض.

والحلاج هو أبو الغيث الحسين بن منصور- الذي قتل في ٣٠٩ هـ ويرى الحلاج:

إن الله حل في جسد الإنسان (وله في ذلك أشعار رائعة)، وأن العبادات يمكن اختزالها حتى لا تشكل عبئا على الإنسان، وأن الله قد خلق الإنسان على صورة الله، وأنه أي الإنسان مصدر للحق.

ويرى الفقه الإسلامي (الأرثوذكسي) بخاصة أن من واجب البشر أن يفسروا حياتهم ومنطقها لصالح منظومة غيبية ومتعالية، إطلاقية غير قابلة للتطور أو الخطأ. في حين أسس الحلاج لرؤية إسلامية جديدة تدعو إلى حلول الله المتعالي في الإنسان الدنيوي الذي هو بالأصل صورة الله ذاتها. إن التفكيك الدلالي لهذه الرؤية يسمح لنا بالقول أن الحلاج يخضع بذلك المطلق الغيبي للنسبي البشري، حيث يدخل "المقدس الإلهي" عندئذ إلى ساحة التاريخ البشري ويلزمه بمكان وزمان يحتله الفرد ذاته كونه صورة الله وروحه" في وجوده الفيزيائي بذاته.

وعلى مستوى العبادات ودون المساس بالمنظومة التراتبية الإسلامية (العقائد والعبادات) يرى الحلاج أن الإنسان -بصفته هذه- قادر على إنتاج "الحق" (أنا الحق) ويرى أن ليس على البشر قسر حياتهم ومنطقها لصالح المتعالي، وإنما يمكن التوفيق بين حاجات البشر وواجبهم تجاه الله (حيث استبدل الطواف حول الكعبة بالطواف حول المنزل - واختصار أوقات الصلاة..الخ) إذن بتحرر الفرد من الارتباط "الخضوعي" لمنظومة متعالية من الفروض والواجبات. تجعله أكثر التفاتا لحياته المعاشية ومتحررا في وجوده الزمني.

إلا أننا نستطيع القول أن التيار الصوفي بعامة قد زرع الأسس الأولى لـ:

١- محاولة تغيير للمرجعية المعرفية للمنظومة الفكرية الإسلامية، إضافة إلى تكريس لما يسمى بالمنهج التجريبي، وفصله ما بين عالم الغيب وعالم الحس "ابن الفارض" (عالم الرتق) (وعالم الفتق) وانتباهه لعلم النفس باكرا "حيث قسم ابن حيان الطب إلى النظر في العقل والنظر في الجسم".

٢- بذور النزعة الإنسانوية إذ تميز الاتجاه الصوفي بتسامح واضح تجاه الأديان والفلسفات الأخرى وتسامحه حتى داخل الدين الإسلامي نفسه، (الاعتراف بالآخر) واتسم هذا التيار بتسامحه الإنساني بشكل عام. لقد خلق هذا التيار بذورا لنزعة إنسانوية، داخل الثقافة الإسلامية لم يكتب لها النضوج، سواء بسبب ملاحقتها، وسحق هذا التيار بالعنف بواسطة السلطات السياسية أو بواسطة السلطات الدينية.

٣- إنه لا يمكن الربط بين النزعة الإنسانوية وبين العقلانية في إطار الواقع التاريخي الإسلامي. نتساءل ألا يمكن أن تكمن إنسانية الشرق في روحانيته؟.

إن هذه العجالة لا تفي حتما حق هذا التيار الإسلامي الهام وضرورة إجراء بحث مستفيض عنه.

الثقافة الإسلامية السائدة وحقوق الإنسان

يمكن القول أن الفكر العربي الإسلامي هو نتاج إما العقل الإيماني أو العقل النقدي، ويتصف "العقل الإيماني" بكونه ينتج فكرا دينيا وعلمانيا على حد سواء. فهو يرى نفسه محورا للكون مصدرا للحقيقة - إيمانه بذاته غيبي وتلقيني (مدرسي) أحادي الجانب - قلما يعترف بالآخر - ولا يقبل الحوار إلا بهدف إلغاء الآخر - يوتوبي إطلاقي في أحكامه.

بينما يتصف العقل النقدي بكونه يقرأ العالم بطريقة نقدية. فهو شكي فلسفي يحاور - نسبي - متغير - يرى أن الحقيقة يمكن أن يمتلكها أكثر من فريق-وأن الآخر موجود كما هو موجود أيضا.

وبما أن هذا التصنيف لا يتصف بالميكانيكية مما يعني أنه من الممكن أن نرى فكرا ينتمي إلى العقل الإيماني ذي الطابع النقدي. أو عقلا نقديا إيماني اللون... الخ. وبشكل عام تبدو لي الثقافة العربية-الإسلامية السائدة في غالبها نتاج العقل الإيماني ولو تلون في بعض الأحيان باللون النقدي، إذ لا يزال طيف الخطاب "الخلافي" البطركي يخيم باستطالته الحاضرة والتاريخية على هذه الثقافة، ولا تزال مفاعيل هذا الخطاب تعمل بآلياتها المعاصرة داخل الثقافة الإسلامية بهذا القدر أو ذاك.

وعلى كل يمكن لنا أن نصنف التيارات الإسلامية المعاصرة داخل الثقافة الإسلامية إلى ثلاثة تيارات ولكل منها موقف محدد تجاه قضايا ومبادئ حقوق الإنسان.

أ- التيار المدرسي أو الرسمي

وينضوي تحت لوائه القسم الأكبر من الأرثوذكسية الإسلامية المعاصرة، ويتسم هذا التيار بالبحث والتفكير الأكاديمي "المدرسي" إلى حد كبير، وينظر بعين الريبة والحذر إلى أية رؤية إبداعية في الفقه

أو الشرع بل يبدو عدائيا تجاه أي عملية تحديث تطرأ قد تشعره بفقدانه للهيمنة والسيطرة التي يفرضها عليه محيطه الاجتماعي باعتبار ذاته مدافعا عن الدين الحنيف ولا يتوانى هذا التيار عن إصدار فتاوى تلصق صفة الضلالة والبدعة بأي موقف أو رأي يمس سيادته الدينية أو امتيازاته.

ويتصف قسم كبير من هذا التيار بالذرائعية، وممالأته للسلطة السياسية وبتبرير سلوكها الاستبدادي أغلب الأحيان ويحاول غالبا مواكبة مواقف هذه السلطات على كافة الصعد (السياسية والاجتماعية وحتى الاقتصادية) ويتماهى معها ليضفي عليها شرعيته الدينية. بينما يكتفي قسم ضئيل من هذا التيار بما توارثه من امتيازات دينية ودنيوية قابعا في زاويته منكفئا على ذاته، خارج دائرة التطور والإبداع ويتسم بالنزعة الشعبية التي تميل نحو الاعتراف بالخرافات "والغيبيات". ويندرج موقف هذا الاتجاه أثناء الانعطافات الهامة في المسار الاجتماعي أو في مسار التيارات الدينية بخاصة، ما بين مؤيد لهذه الانعطافة ومعارض حيث يشكل بالنتيجة رافدا لبعض التيارات الإسلامية الراديكالية أم حتى العنفية.

ويعد التيار المدرسي هو الأقوى والأوسع انتشارا بين الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة لأسباب عديدة أهمها ما توفره له الدولة من أمان واستقرار يضاف إليها ما توفره من وسائل للإعلام متنوعة إضافة إلى سيطرته على المساجد ودور العبادة والجمعيات والمدارس وحتى المؤسسات الحكومية الأخرى... الخ. أما موقفه من ثقافة وحركات حقوق الإنسان فيتراوح ما بين اعتبارها ذات منشأ غربي ولا تصلح لمجتمعاتنا، وإنها دخيلة على الثقافة الإسلامية وغريبة عليها، إلى مؤيد لها بحذر مشوب بالعدائية، وبالعام كما ذكرنا يتماهى موقف هذا التيار مع موقف السلطات السياسية إلى حد كبير من قضايا حقوق الإنسان وثقافتها.

ولقد انتج هذا التيار -سواء بإيحاء حكومي (مباشر أو غير مباشر) أو بفعل استقلاليته النسبية- بعض الأدبيات التي تعكس رؤيته الخاصة لحقوق الإنسان، والتي نراها منتقصة للإنسان وحقوقه. ورغم هذا وذاك، فإن قضايا حقوق الإنسان لم تدخل الفضاء الفكري لهذا التيار بشكل جدي، ولم يتم وضع ما توصل إليه هذا التيار من إعلانات موضع التنفيذ حتى الآن أو الدفاع عنها ومحاولة فرض تطبيقها بكل سيئاتها. وفي كل الأحوال يجب أن لا يغيب عن البال أن هذا التيار يتمتع باستقلالية هامشية تتيح له حرية الحركة والفعل في إطار الأوضاع العربية وأنظمتها المقيدة للحريات العامة، ولهذا التيار تأثير كبير داخل الفئات الشعبية وحتى في أوساط الأكاديميين وغيرهم.

ب- التيار التنويري

وهو التيار الأكثر عقلانية في الفكر الإسلامي المعاصر، ويرجع بأصوله إلى أوائل القرن العشرين وأواخر القرن التاسع عشر، وهو بجذوره الأعمق قد يصل إلى فلسفة ابن رشد في محاولتة لإيجاد حالة من التناغم ما بين الفلسفة والدين وإعادة الاعتبار للاجتهاد وحتى التأويل وفهم الشريعة بشكل متطور يتناسب مع مصالح الناس الحياتية ومواكبة مقتضيات العصر.

ولعل اتجاها من هذا التيار الفكري هو نتاج العقل الإيماني النقدي، حيث يرجع المبادئ والمفاهيم والمعطيات العلمية، وحتى المنظومات الأخلاقية وغيرها ممن تتوافق ومعقولهم الديني، بأصولها التاريخية والمعرفية إلى الشريعة الإسلامية، ويدخل في هذا الإطار مبادئ حقوق الإنسان، إذ يرون "أن حقوق الإنسان في الإسلام قد استوعبت الاتجاهات الوضعية كلها قديما وحديثا" وأن "الرؤيا الإسلامية شاملة لكل ما تعارف عليه الناس في الحضارات الأخرى، و بالذات "حقوق الإنسان". ويبدو تضخم "الأنا الإسلامية" في فكر هؤلاء أمر واضح، مما يمكن إرجاعه إلى ضعف الثقة بالثقافة الإسلامية مما يدفعهم بشكل لا واع إلى الترويج الدعائي لها بصورة أو بأخرى، و غني عن القول أن هناك مفاهيم كثيرة تتعلق بحقوق الإنسان لا يمكن ردها إلي الإسلام بأي صورة من الصور "مفهوم المواطنة مثلا".

ومما يؤكد الرؤيا المتخلفة لهذا الاتجاه "للإنسان" وحقوقه، عدم تحديده لموقف جرئ من المرأة ودورها في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وحريتها الجسدية وغيرها، حيث لا يزال هذا التيار ينظر للمرأة باعتبارها كائنا ناقصا .أيضا لا يزال هذا الاتجاه من التيار التنويري يتخذ مواقف تتسم بالغموض وعدم الثقة من حرية الاعتقاد والمعتقد وحرية اعتناق الإنسان للدين الذي يريده، ولم يحدد موقفا واضحا مما يسميه الإسلام الرسمي "بالردة".

إلا أنه وبالجهة المقابلة، نرى مفكرين إسلاميين ينتمون حقيقة إلى العقل النقدي، ويأتي في مقدمة هؤلاء:

١- المفكر الكبير محمد أركون والذي يعمل في الإسلاميات ويعمل على تفكيك البنى المعرفية للثقافة الإسلامية عبر تاريخانيتها للوصول إلى الديناميات التطويرية داخلها ومحاولة تفعليها وإعادة إحيائها.

٢- د/ محمد شحرور -سوري- يحاول إرساء دعائم ثقافة إسلامية ذات بعد حضاري، قادر على التفاعل مع الثقافات الأخرى بعد إزاحة عقد النقص المتراكمة داخل هذه الثقافة، وبشكل خاص تفاعلها مع مبادئ وقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان.

٣- محمود محمد طه -سوداني- أعدم في عام ١٩٨٥ والذي دعا إلى الاجتهاد حتى فيما يتناوله النص المقدس.

٤- عبد الله النعيم -سوداني- ولقد قرأت مقالات عدة تتسم بالروح الإبداعية والحضارية.

٥- د/نصر حامد أبو زيد الذي استخدم ذات المناهج التي يستخدمها محمد أركون، ولكن بجرأة أكبر، وذلك بقراءة النص المقدس وقيامه بحفريات معرفية داخل المنظومة الفكرية الإسلامية.

ويتصف هذا الاتجاه بكونه يستخدم مناهج جد متطورة في قراءة الثقافة الإسلامية، والنصوص المقدسة، ساعيا إلى استجابة الفكر الإسلامي لحاجات الحداثة وروح العصر، ولإدخال الثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان وتأصيلها داخل الثقافة الإسلامية، ويحمل الدعوى للخروج بالثقافة الإسلامية المعاصرة من دائرة العقم النقدي.

ومن الملاحظ أن هذا التيار باتجاهين -ورغم أهميته على المستوى الفكري والثقافي- إلا أنه لا يزال نخبويا لا يمتلك قاعدة شعبية حقيقية.

ج- التيار التكفيري

وهو أشد التيارات الاسلامية انغلاقا وأكثرهم سطحية في تعامله مع الفكر ومع العصر، وهو الأكثر تشددا على المستوى السياسي ولقد تعامل مع جزء كبير مع الأنظمة العربية عبر وسائل عنيفة مما جعل هذا التيار أكثر التيارات ملاحقة من قبل السلطات السياسية.

يتميز هذا التيار بنزعته القتالية وبتعامله مع الفكر بطريقة عصابية أحيانا، حيث يحمل ثوابت أحادية الجانب لا تقبل نقاشا أو حوارا. يرى نفسه مصدرا للحق وقد يرى نفسه "وهو في أوجه العنفي" أنه مصدر التشريع أيضا أو يخضع حكم الله لإرادته ورغباته ويفسرها وفقا لذلك، وأنه الشكل الأكثر نموذجية للعقل الإيماني المغرق في تحفظه.

إلا انه رغم "الصمية" التي تتبدى في سلوك وخطاب الكثير من فرق هذا التيار، إلا أن الرهانات السياسية التي يقاتل في سبيلها تفرض عليه في كثير من الأحيان -وبشكل خاص، بعد الهزائم العسكرية التي لحقت بفرقه العنفية- إفراز صيغ أكثر مرونة وقبولا على المستوى السياسي وأقل تطرفا بالمعنى النسبي في المستوى الفكري، بل ونلاحظ أن بعض هذه الصيغ السياسية الجديدة أضحت تقبل بقدر ما بمبدأ الحوار مع الآخر كنوع من الاعتراف به (الإخوان المسلمين بفرقهم المتعددة -في سوريا على الأقل).

ورغم أن هذا التيار في غالبية أحواله يعادي مبادئ وثقافة حقوق الإنسان وبشكل خاص عندما يكون في أوج عنفوانه، إذ وصل الأمر به وببعض فرقه إلى تكفير حركات حقوق الإنسان ومناضليها بل وتمت تصفية بعض مناضليها على أيدي عناصر هذه الفرق "اغتيال فرج فوده في مصر" إلا انه ورغم كل ذلك يجب أن نأخذ بالحسبان جميع التغيرات التي طرأت على مسارات فرق هذا التيار وعلى التطورات التي تحدث داخله.

الثقافة المسيحية الشرقية السائدة ودور المؤسسات الدينية

تصطبغ المسيحية الشرقية بشكل عام بالصبغة الغنوصية "العرفانية" بسبب من تأثير الديانات الشرقية الغنوصية عليها وكذلك فلسفات الشرق (الهرمسية - المدرسة الإسكندرانية... الخ).

إلا أن الوجود التاريخي للمرجعيات الدينية المسيحية في الغرب قد انعكس بتطوراته وخلافاته على المسيحية الشرقية التي تأثرت به وإن تشكلت كنائس ذات استقلالية مرجعية منفصلة إلا أنها نسبية.

بصورة عامة نستطيع القول بأن الكنيسة الشرقية قد تأثرت بالتطورات المعرفية والدينية التي حدثت في الغرب بشكل واضح، وانعكس ذلك على مساراتها المعرفية والسلوكية، حيث تفاعلت

المسيحية الشرقية مع المسيحية الغربية وقامت بمحاكاتها مما اخضع الكثير من الطوائف المسيحية الشرقية لصيرورات داخلية هامة وإن كانت غير مؤثرة فعليا بشكل كبير على محيطها الاجتماعي العام إلا أنها أكثر حيوية مما حصل داخل الدين الإسلامي وبشكل خاص في القرون الثلاثة الماضية.

وبفعل تماهي المسيحية الشرقية مع التطورات المعرفية للمسيحية الغربية، كما ذكرنا آنفا بدءاً من توما الاكويني، حيث توصلت بعده الفلسفة المسيحية إلى إفساح المجال للقانون الطبيعي بالنشوء والتطور، وهو ما تم اعتباره مساهمة من البشر في القانون الأبدي وصولا إلى فصل الدين عن الدولة وقبول الكنيسة الغربية بهذا الواقع، وبفعل كون المسيحية دين أقلية يعاني بشكل أو بآخر من هيمنة دين الأكثرية. كل ذلك أدي إلى تلفح المسيحية الشرقية بنزعة (العدالة والتسامح).

وفي الوقت الراهن اتخذت الكنائس الشرقية موقفا واضحا من مبادئ وحقوق الإنسان وفي الفترة ما بين ١-٥ ديسمبر ١٩٩٥ شارك ١٩ ممثلا لكنائس الشرق الأوسط في اجتماع تشاوري نظمه مجلس كنائس الشرق الأوسط ومجلس الكنائس العالمي وقد عبر الاجتماع في وثيقته التي صدرت عنه على أن قضايا حقوق الإنسان جزءا متمما لعملها الرعوي. وأشارت الوثيقة إلى عدم إحراز دول المنطقة أي تقدم ديمقراطي ودعت إلى ضرورة مجابهة هذا التحدي. وأكدت الوثيقة على ضرورة مساهمة الكنائس في تشجيع وتعزيز نظم مواتية لترسيخ العدالة والحرية. ودعت الكنائس إلى ضرورة العمل من أجل المساهمة في نشر ثقافة حقوق الإنسان والتعاون مع منظمات حقوق الإنسان.

إن هذه الوثيقة لتعد من أهم الوثائق التي صدرت عن الكنائس الشرقية في القرن الماضي حيث أعلنت الكنيسة الشرقية عن موقفها الصريح والعميق والذي لا لبس فيه أو غموض من قضايا ومبادئ حقوق الإنسان وأدخلتها في إطار منظومتها المسلكية الآن على الأقل.

مداخل مقترحة

١- ضرورة وضع أجندة عمل تتضمن أسلوبا منهجيا لتطوير وتصعيد العلاقة والتنسيق ما بين الحركة العربية لحقوق الإنسان والمؤسسات الدينية غير الإسلامية وبشكل خاص الكنائس المسيحية الشرقية.

٢- ضرورة وضع خطة عمل لرفع مستوى العلاقة ما بين حركات حقوق الإنسان العربية وبين التيار الإسلامي التنويري، للتوصل إلى حالة من التفاعل الراقي بينهما.

٣- البحث في أساليب جديدة لحث المؤسسات الدينية الإسلامية الرسمية على تبني قضايا حقوق الإنسان بهذا القدر أو ذلك، وإدارجها ضمن خطابها الإعلامي على الأقل، وحث هذه المؤسسات على عدم التعامل الفاتر مع قضايا حقوق الإنسان.

٤- البحث عن آليات عملية للدخول في مناخ التيارات المتشددة "بصيغتها الجديدة" الأكثر تنورا لمحاولة جذبها نحو خط الحوار والجدل حول قضايا حقوق الإنسان.

٣- تأثير التراث المسيحي الشرقي على ثقافة حقوق الإنسان

أنطوان مسرة*

مقدمة

نشأت المسيحية في الأراضي العربية وكان لها تأثير على الإسلام الذي يعتبر نفسه مكملاً لتراث ديني سابق.

وفي ما يتعلق بحقوق الإنسان، تلتقي الأديان السماوية حول ثلاثة مبادئ تشكل مصادر دينية لحقوق الإنسان ويقتضي تعميقها وتنقيتها من الرواسب التاريخية والعادات الاجتماعية وإعادتها إلى منابعها. هذه المبادئ هي:

- الإنسان قيمة ذاتية مطلقة.
- الإنسان كائن حر.
- الاخوة بين البشر.

ما هو تأثير المسيحية العربية بشكل خاص على ثقافة حقوق الإنسان، تأصيلاً فكريًا ونشرًا وتعليمًا؟

١- الإنجيل: دعوة إلى ممارسة مواطنية: أنا معني ومشارك ومسؤول وملتزم

إن مجمل رسالة المسيح هي رسالة تحرر من عبوديات السلطة والمال والفقر ودون الانجراف في لعبة السلطة من أجل التغيير الاجتماعي. وهي دعوة شاملة للمشاركة والمبادرة في كل قضايا البشر والشأن العام انطلاقًا من المحبة كقيمة معيارية أولى. الاوصاف التي وصف بها المسيح الناس تدعوهم لكي يكونوا ليسوا فقط مواطنين عاديين، ولكن مواطنين مشاركين، نور العالم وملح الارض وخميرة العجين، وهذا يعني الانفتاح على المجتمع.

وفي الانجيل منهجية في الدفاع عن حقوق الإنسان تبرز بخاصة من خلال محاكمة يسوع. في هذه

* المؤسسة اللبنانية للسلم الدائم.

المحاكمة تبدو المجابهة بين القانون والدين، بينما الصراع غير المعلن هو سياسي في كل قذارته. اتخذت المسألة القانونية ذريعة للبعد السياسي للمحاكمة. ويهوذا، بقدر ما هو مهتم بالسعادة الروحية، هو مهتم بالخلاص السياسي، أي بتحرير إسرائيل من الاحتلال الروماني. أصيب بالندم وأعاد الثلاثين من الفضة إلى كبار الكهنة والشيوخ. وبيلاطس كي يتهرب، لجأ إلى حيلة قضائية: أحال القضية إلى هيرودوس لأسباب تتعلق بالصلاحية. لكن هيرودوس أعادها اليه. وأحد مفاعيل لعبة الصلاحية ليست قضائية، بل سياسية: هيرودوس وبيلاطس أصبحا صديقين ، في حين أنهما كان على عداوة. والمسيح لم يدخل في تحقيق قضائي مفخخ كلياً بالسياسة: لم يعط جواباً، لم يجب، لم يجب بشيء، لم يعد يجيب.. ، بحسب روايات الرسل. بيلاطس كقاض لم يعثر على أسباب للاتهام. لم يعد يستند على القوانين، بل إلى العرف: إطلاق احد المساجين بمناسبة عيد الفصح. عندئذ تم اللجوء إلى تحريض الجماهير واختلقت تهمة: ملك اليهود. وبيلاطس كرر ثلاث مرات: "وأي شر فعل؟" (لوقا ٢٣:٢٢). ومن جديد يستخدم القانون كذريعة: "إن لنا ناموسًا، وبحسب الناموس يستوجب الموت، لأنه جعل نفسه ابن الله. فلما سمع بيلاطس هذا الكلام ازداد خوفًا" (يوحنا ١٩، ٧-٩).

يطال التهديد بيلاطس وهو تهديد سياسي: "إن أنت أطلقته فلست مواليًا لقيصر. لأن كل من يجعل نفسه ملكًا يقاوم قيصر" (يوحنا ١٩، ١٢). في الخارج كان "صياح"، "ضجيج"، "جلبة"، "صخب"، "جمهرة"، "جمع"، "جموع".. ما من محكمة يمكن أن تصدر حكمها في مثل هذا المناخ. انها استقالة القانون، وخضوعه لضغوط السياسة وتغليف الحكم والعقوبة بمظهر قانوني لأسباب سياسية. و"أخذ بيلاطس ماء وغسل يديه على مشهد من الجمع، قائلاً: أنا بريء من هذا الدم..."

لكن القانون لم يخرج مغلوبًا في مواجهة هذا الانتصار السياسي الصوري. في الواقع لا الدين خضع للسياسة، ولا استقال، لكن هناك مقاومة شريفة، مع عنف لا جسدي، بل نفسي وروحي، وصمت معبّر يزعزع النظام السياسي، إذ أن يهوذا أعاد النقود الثلاثين، وبيلاطس أقلقه ضميره، ثم إن زوجته تدخلت في القضية، وكلا القاضيين الكبيرين يحاول الواحد منهما دفع الدعوى عنه لإحالتها إلى الآخر أملاً بأن يلطخ هذا الآخر يديه. وبيلاطس لا يصدر الإدانة، بل يحيلها على الجموع. إنها جبانة من دون مدافعين سوى جمع غير مدرك، يتحرك بالتحريض. يجري تسخير القانون لأهداف سياسية. وتحولت المحاكمة إلى مسخرة قضائية يديرها غوغائيًا رعاع هائجون ومسيّرون سياسيًا. إن تسييس الدين في التنافس السياسي هو المعضلة النزاعية الكبرى.

٢- تراث آباء الكنيسة الشرقيين والكنائس العربية

لم يعم إنتاج اباء الكنيسة الشرقيين بشكل كاف في المنطقة العربية اليوم. لكن إنتاجهم الفكري في مجال حقوق الإنسان هو رائد وما يزال صالحًا، بخاصة في ما يتعلق بمقاومة التسلط والدفاع عن الحقوق الاجتماعية والاقتصادية. نذكر منهم: أغناطيوس الانطاكي، مار افرام السرياني، اوريجانيس، اوغسطينس، يوحنا الذهبي الفم، طرطليانس، باسيليوس الكبير، اثناسيوس الاسكندري.

دافع آباء الكنيسة الشرقيون عن المظلومين والفقراء. جاءت تعاليمهم مشبعة بروح العدالة وضرورة توزيع الثروة بين الناس، والنظر إلى حالة الفقراء والمعوزين واحترام حقهم في العيش الكريم.

باسيليون الكبير (٣٢٩-٣٧٩) اسقف قيصرية الكباذوك (آسيا الصغرى) سبق برودون Proudon بخمسة عشر قرنًا عندما أعلن: "إن الغني الذي يحتفظ بما يزيد عن حاجته انما يعتبر سارقًا". لم يترك فرصة إلا واغتنمها لرفض الظلم. قال في عظته في شرح انجيل لوقا: "تتساءل ماذا أعمل؟ الجواب بديهي وبسيط: خفف من جوع الفقير.." وفي العظة السادسة يقول: "بماذا أشبهكم أيها الاغنياء البخلاء؟ إذا سمينا سارقًا كل من يختلس رداء غيره مثلاً، فأي اسم نعطي لذاك الذي لا يكسو اخاه العريان بقربه، وهو قادر على فعل ذلك. هذا الحذاء الذي يتكدس عليه الغبار عندك هو لأخيك الذي يمشي حافي القدمين، وهذا المال الذي تدفنه في أرضك هو للفقراء، الخبز الذي تدخره هو للجائع، وللعريان الثوب الذي تخفيه في صندوقك.. إلا أنك تظلم جميع الذين بوسعك ان تساعدهم ولم تفعل. اننا لا نشجب جشعك في هذا المقام وحسب، بل رفضك إشراك الغير في خيراتك".

وما يجب ذكره هي "البازيلياد" التي أسسها القديس باسيليوس. في سنة ٣٧٤ افتتح باسيليوس في مركزه الاسقفي مدينة المحبة وهي كناية عن مأوى للعجزة، مركز ضيافة للغرباء والفقراء ومستشفى للبرص، وهذا ما سمي في القرن الخامس "البازيلياد" نسبة للقديس باسيليوس، وعرفانا له من قبل أبنائه.

ان مواقف باسيليوس هي مثال في مقاومة التسلط والدفاع عن حرية المعتقد. في السنة ٣٧١، وصلت الى قيصرية اخبار تنذر بالأسوأ، فإن الامبراطور فالنس، الذي كان اريوسيا، عزم على استئصال الكثلكة من امبراطوريته. فكان، عند وصوله الى احدى المدن، يطالب بخضوع الاسقف بلا قيد أو شرط، وكان هذا الخضوع يدون بتوقيع الاسقف في ذيل نص يعترف بانقطاعه عن الكنيسة الكاثوليكية. واذا رفض الاسقف، حكم عليه بالنفي، وحكم على الرهبان الذين يبقون أمناء له بارسالهم إلى الثكنة. فكان حديث الناس يقتصر على المصادرة والنفي والابعاد وتدمير الكنائس والاغتصاب والتقتيل.

فوصل إلى قيصرية، حيث كان باسيليوس ينتظره برباطة جأش. وكان فالنس قد أرسل أمامه موكبًا من الأساقفة الذين جحدوا الكثلكة، لا للحصول من قبل باسيليوس على الانضمام إلى فريقهم لم يتوقع فالنس هذه النتيجة، بل للوصول الى حل وسط. لكن باسيليوس رفض أن يستقبلهم.

امام هذا الاخفاق، أوفد الامبرطور إلى باسيليوس وزراءه ومستشاريه. كان فالنس مصممًا على استخدام القوة، فأرسل الوالي مودستس. فكانت المقابلة بين الرجلين مأسوية، ولقد رواها غريغوريوس، صديق باسيليوس، الذي حضرها. سأل مودستس:

- إلى أن تريد ان تصل، بمقاومتك قوة الامبرطور، وبتصرفك، وحدك بين جميع الأساقفة بهذه العجرفة؟

– ماذا تعني بقولك؟ عن أية عجرفة تتحدث؟ لا أفهم قولك.

– أن لا تتبع ديانة الامبراطور، في حين خضع سائر الأساقفة لأوامره.

– إن امبراطوري أنا يحرّم عليّ ذلك. لا أستطيع أن أعبد إحدى الخلائق، بما أني أنا نفسي من خلائق الله ومدعو إلى المشاركة في حياته.

– ماذا تعتبرنا نحن إذاً، الامبراطور وأنا؟

– أقل من لا شيء، على الأقل حين تتصرفان بهذه الطريقة.

– ماذا؟ أتعتبر أقل من لا شيء أن تنضم إلى الامبراطور وأن يكون لك نصيب من أفضاله؟

– إنكما حاكمان رفيعان، وأنا أعترف بذلك. ولكن هيهات أن تضعا نفسكما على قدم المساواة مع الله. من جهتي، أنا مستعد لأن أقبلكما في كنيستي، ولم لا؟ أنكما أنتما أيضاً من خلائق الله، كسائر الذين يشاركوننا في الرتب الدينية.

غضب الوالي من هذه الاقوال، فانتصب وقال بلهجة عنيفة:

– ماذا؟ ألا تخاف من سلطتي؟

– على ماذا تقدر؟ أي عذاب تستطيع ان تحملني إياه؟

– أستطيع أن أنزل بك العذاب الذي من حقي أن أنزله؟

– أي عذاب؟ وضح فكرتك.

– المصادرة، المنفى، التعذيب، الموت.

– لا شيء آخر؟ في هذه الحال، جميع هذه العذابات تجدني غير مبال.

– ماذا تقول؟

– لا اهمية للمصادرة عند الذي لا يملك شيئًا، ما لم ترد أن تصادر بذلتي العتيقة وبعض الكتب: هذه هي ثروتي. أما المنفى، فهو يجدني غير مبال، إذ أني لا أملك بيتًا ولا حقلاً، وهكذا أشعر بأن جميع الاماكن هي بيتي، أو بالأحرى بيت الرب الذي أنا ضيفه العابر. التعذيب؟ اني مريض فلا استطيع أن أقاوم مدة طويلة. أما الموت، فسيكون لي نعمة، لانه سيرسلني إلى الله في أقرب وقت.

– لم أجد أحداً حتى الآن يكلمني بهذه الحرية.

– ربما انك لم تلق أسقفًا. وإلا لكلمك مثلي..

– وقع الوالي في حيرة، فلجأ إلى حيلة للخروج من المأزق، بقوله: سأفكر هذه الليلة وأراك غدًا.

– سأكون غدًا ما كنته في هذا اليوم، إلى اللقاء.

في الواقع، انتظر مودستس بضعة أيام، قبل أن يخبر الأمبراطور بما جرى. ولما اطلع هذا على مقاومة باسيليوس، جرح في صميم قلبه. وعند وصوله الى قيصرية، طلب الى مودستس أن يستجوب باسيليوس مرة أخرى، لكنه لم يتزحزح من موقفه. فهل يجب عليه أن يستعمل العنف؟ تردد مودستس، لان باسيليوس كان يتمتع بشعبية واسعة. وبقي فالنس عدة أسابيع يتساءل ما العمل. وأخيرًا صمم على إبعاد الاسقف، شرط أن يتم كل شيء ليلاً، مخافة أن يثور الشعب. لكن ظروفًا طارئة، ولا سيما

إصابة ابنه بمرض خطير،حملته على العدول عن قراره. وبعد ذلك اليوم، لم يحاول، ولا مرة واحدة، أن يبعد باسيليوس، مع أن أساقفة آخرين، كأسقفي انطاكية والاسكندرية، أبعدوا عن كراسيهم، وكهنة ورهبان عذبوا في أنحاء الامبراطورية. فكتب باسيليوس بعد ذلك بقليل: "اني كصخرة تتحطم عليها امواج البدعة الاريوسية، أو أشبه بالأحرى حبة رمل وضعتها الارادة الإلهية حدًا لغضب المحيط المترامي الأطراف"[1].

ولد يوحنا الذهبي الفم (٣٤٧-٤٠٧) في انطاكية وتحول إلى الاحتكاك بالناس ومعاشرة الفقراء والمحتاجين، فعرفهم عن قرب. وعندما رقي إلى السدة الأسقفية في العام ٣٩٧ كانت شهرته قد بلغت القسطنطينية عاصمة الأمبراطورية الرومانية، ومع ذلك فقد بدأ عملية التغيير انطلاقًا من حياته الخاصة وطريقة عيشه البسيطة خلافًا لسابقيه في الأسقفية. يقول في إحدى عظاته: "إن سر المذبح لا ينفصل عن سر الأخ، الأخ المعوز والفقير. كيف نستطيع أن نتكلم عن جمال بيت الله المذبح الحجري في حين نغلق قلوبنا دون المذبح الحي الموجود في كل الشوارع، أعني الفقير والمعوز. كيف نستطيع أن نتكلم عن جمال بيت الله وبيننا من يشترك في سر الشكر ويخرج من الكنيسة ليموت جوعاً. كيف نجسر ان نتكلم عن ملء الكنيسة وبيننا من يشارك جماعة المؤمنين صلاتها من غير أن يلتفت أحد إليه أو يسعى أحد الى الاحتكاك به. عن أي جمال نتكلم وعن أي أمل؟" وشهد بمثله وحياته للمبادئ التي علمها. وقف بعنف بوجه الإمبراطورة إفذوقيا لانها تعدت ظلماً على أملاك امرأة أرملة.. ومات منفياً سنة ٤٠٧.

آباء الكنيسة عملوا قفزة الى الامام بتأكيدهم أن التوزيع غير العادل لا يمثل إرادة الله الأصلية "والغني انما نال ثروته لا ليستأثر بها، انما هو وكيل ليعيل المحتاجين".

في جو من الانقسامات داخل الكنائس العربية وبعض أجواء التعصب، نشرت الكنائس العربية مفاهيم حقوقية.

عاشت المسيحية الشرقية جوًا من التعددية والتفاعل مع الإسلام، على عكس الحالة في أوروبا التي عرفت مظاهر عدم تسامح، وبخاصة في فرنسا أيام لويس الرابع عشر حيث اطلق الشعار تجاه البروتستانت: "إيمان واحد، قانون واحد، ملك واحد".

وتميزت الكنائس العربية بمواقفها المدافعة عن الحريات وحقوق الإنسان. على إثر بيان أصدره الاساقفة الموارنة برئاسة البطريرك نصرالله بطرس صفير يقول بطريرك انطاكية وسائر المشرق للروم الارثوذكس اغناطيوس الرابع:

"لا اتخيل اننا سنصل الى مرحلة يمنع اللبناني، أيًا تكن افكاره، من التكلم في بيته وبلاده. فأين تريدونه ان يقول ما لديه؟

كان احد النواب يقول لي، لماذا يتكلم البطريرك مثلاً؟ أجبته لأن له الحق في أن يتكلم كما أي انسان آخر له الحق في ذلك بقطع النظر عما اذا كان قوله صحيحاً أو خاطئًا. كلنا يجوز ان نقول كلامًا صحيحًا او خاطئًا. أما أنا، فلا أعرف أن اللبناني ممنوع عليه أن يتكلم في لبنان. لكنني أسأل

أين أنت يا حضرة النائب؟ ربما تكلم البطريرك لانك ساكت. فاذا كنت تشعر مع الناس، فيمكنك أن تقول أنت الآن ما يقوله هو. فلماذا لا تفعل؟ لذلك، أعتقد أن على الموكلين عن الشعب أن يتكلموا. وإذا لم يفعلوا هل ممنوع على غيرهم الكلام؟ من لا يكفيه راتبه، ومن لا يستطيع دفع القسط المدرسي لأولاده، أفلا نقول إنه يعاني صعوبات معيشية؟ هل نتركه ينتحر؟ (...) يقولون إن لدينا تمثيلاً، ويجب أن يقوم كل واحد بمسؤوليته وإذا كانت الدولة لا تريد أن تتحمل العبء في بعض الامور عن الشعب، فلماذا هي موجودة؟ هذا هو عملها؟"(٢)

ان تاريخ دفاع الكنائس العربية عن الحريات هو ثابت. لكن مصادره مبعثرة ويقتضي جمعها وتوثيقها ونشرها وتعميمها. نذكر على سبيل المثال، نفي مطران بيروت الارثوذكسي جراسيموس مسرة حين كان للتجنيد العام الذي اعلنته الدولة العثمانية بسبب الحرب الكبرى، تأثيره الرهيب في ولاية بيروت، حيث لم يألف الاهلون الخدمات العسكرية كغيرهم من سكان الولايات الاخرى، فضلاً عن تأثير النهضة العربية التي كانت توحي قرب انفصال بيروت وسورية عن السلطنة العثمانية. لذلك لجأ عدد كبير ممن أصابتهم القرعة العسكرية إلى جبل لبنان، حيث اندسوا بين اهله في الجبال وبعض المدن والقرى الساحلية.

كان رئيس شعبة أخذ العسكر في بيروت حسني بك قاسيا في عمله، خشنًا في حديثه مع ذوي المصالح، ولدى انعقاد لجنة التجنيد برئاسته ذات يوم، دافع مطران بيروت جراسيموس مسرّه، وكان من اعضائها أسوة برؤساء الطوائف، عن احد المواطنين، توصلاً لاعفائه من التجنيد لعلة المرض. فلم يرق دفاعه لحسني بك، وجرت بينهما مشادة كلامية اعتبرها حسني بك ماسة بكرامته، فرفع شكواه الى القائد الأعلى جمال باشا فأصدر أمره بنفي المطران إلى داخل سورية، ثم اكتفى، بناء على توسط البطريرك الارثوذكسي غريغوريوس حداد، بأن يقيم في دير سيدة البلمند الواقع في قضاء الكورة بلبنان.

كلما مرت الأيام واشتدت الحرب، ازدادت حاجة السلطة العسكرية الى المجندين وأخذت أفراد المطاردة تلاحق المتغيبين في كل مكان وتفاجئهم في الليل والنهار، فنتج عن ذلك فرار الكثيرين وتواريهم عن الانظار، فصدر أمر القيادة العليا بانزال عقوبة الاعدام على كل فار من خدمة العلم.

لم يمر على حادث دير البلمند ردح من الزمن حتى صدر أمر القيادة العسكرية العليا بنقل جراسيموس مسرّه مطران بيروت من دير البلمند إلى دير القديس جاورجيوس في قضاء الحصن (تلكلخ) البعيدة عن الساحل فلا يمكن رؤية البحر منه. وكانت القيادة المشار إليها قد ابلغت ذلك من قبيل المجاملة الى البطريرك في دمشق، فكتب بدوره الى المطران بان ينتقل من تلقاء نفسه حفظًا لكرامته الى منفاه الجديد ويلقى كل إكرام من رئيس الدير ورهبانه. فاضطرب المطران وأسرع الى انفه. يقول أحد الشهود: لما رأيت الدموع تذرف من عيني المطران قلت له: "لن تبعد يا صاحب السيادة عن قضاء الكورة وأنا فيه". ونهضت فوراً متوجهاً إلى بعبدا حيث قابلت المتصرف إسماعيل حقي بك فسألته عن سبب نقل مطران بيروت من دير البلمند. فأجابني بين المزاح والجد: "ان مطرانًا واحدًا

كاف لازعاج القضاء فما قولك بمطرانين يتنازعان في دير واحد؟" قلت: "ولكنه مخلص لدولته يحمل منها أرفع الاوسمة وكان دوماً حائزاً تقدير الولاة والحكام في بيروت ولبنان، اما الشهادة الواردة عليه فمنشؤها الحسد"(٣).

في مطلع عام ١٩١٢ وقع خلاف بين ايطاليا والدولة العثمانية بسبب التنازع على النفوذ في طرابلس الغرب. وشاء بعض الناس أن يفسروا الاعتداء الايطالي على بيروت اعتدا ء مسيحيًا على سلطنة بني عثمان مركز الخلافة الإسلامية فهاجموا بعض القنصليات الاجنبية. وقد ذكر ان مفتي بيروت في ذلك الزمان، الشيخ مصطفى نجا تدارك الأمر، ووقف موقفًا مشرفًا في وجه المحاولات الطائفية، فحال دون وقوع اعتداءات على المسيحيين. لكن سيطر الهلع على أهالي بيروت، فهاموا على وجوههم شطر القرى الجبلية المجاورة، حيث يروى أن سكانها استقبلوا البيروتيين وأنزلوهم في بيوتهم ومما يذكر كذلك، ان المطران جيراسيموس مسرّه وزع، يومذاك منشورًا باسم رؤساء الطوائف المسيحية، دعا فيه إلى فتح اديرة النصارى وبيوتهم لاستقبال اخوانهم المسلمين، ومما جاء فيه: "فإن شبعنا شبعوا قبلنا وان جعنا فلا يجوعون الا بعدنا"(٤)

ويذكر دور البطريرك الماروني الياس ألحويك وكثيرون غيره في الدفاع عن استقلال لبنان.

٣- مؤسسات التعليم المسيحية الشرقية

إن المؤسسات التعليمية المسيحية في الشرق، وبعضها بإدارة إرساليات مسيحية، كانت منبعًا لنشر ثقافة حقوق الإنسان. نذكر الآباء اليسوعيين والآباء المريميين ورهبنة القلبين الاقدسين والارساليات الانجيلية.. نشرت مؤسسات التعليم المدرسي والجامعي قيماً بين الاجيال العربية في جو من المسامحة، على عكس ما تورده بعض الايديولوجيات حول المدارس "الطائفية". الحالات والامثلة عديدة في هذا المجال. يعبر عنها كتّاب عديدون في مذكرات ومؤلفات أدبية. اما المؤلفات "السياسية" فيغلب عليها أحياناً الطابع الايديولوجي.

تتميز المؤسسات التعليمية المسيحية التي انتشرت في المنطقة العربية بمساهمات عميقة في التربية على قيم حقوق الإنسان وتطبيق مبدأ عدم التمييز على أساس الدين. تناقض التجربة المعاشة في المدارس والجامعات المسيحية المقولة أن مدارس الطوائف غذت التفرقة أو أنها عملت على التبشير في المرحلة الاولى من انتشار الارساليات. وهل أدى تأميم مدارس الطوائف في بعض الاقطار العربية منذ الخمسينات إلى مزيد من الاندماج الاجتماعي وإلى رفع مستوى التعليم ونوعيته في المنطقة العربية؟

يقول جورج نقاش: "لمن السذاجة القول أن لبنان لم يتكون لولا جامعة القديس يوسف، لكنه يستحيل تخيل أي وجه آخر للبنان لو لم يطأ عشرة من الآباء الفرنسيين منذ خمسة وسبعين عامًا، شاطئ تركيًا الآسيوية. هنا حصل تأهيل مئات من الرجال، القانونيين والعلماء والمهندسين والاطباء الذين، من خلال ثلاثة أجيال، اعادوا تكوين لبنان دولة وأمة (...). ما يستحق التقدير هو هذه

الفلسفة الإنسانية ومنهجتها التي سمحت لمؤسسة اجنبية بإعطاء النخب اللبنانية قيمتها الذاتية في الفكر والعمل مع توفير المعارف والقدرات للبناء"(٥).

للمدارس المسيحية العربية مساهمتان بارزتان على صعيد ثقافة حقوق الإنسان:

١- ممارسة عدم التمييز على أساس الدين: بعض المدارس المسيحية في لبنان، بخاصة في الشمال والجنوب والبقاع، تضم حوالي ٨٠٪ من التلامذة المسلمين. ويفضل الأهالي المسلمون هذه المدارس بالذات لأبنائهم على غيرها من المؤسسات التعليمية. ولم تكن حصيلة التعليم الارتداد عن الإسلام او التحول الى المسيحية بل، على العكس، احترام التعددية الدينية وتعميق إيمان المؤمن. بمناسبة الذكرى الـ ١٢٥ لتأسيس المدرسة الثانوية لجامعة القديس يوسف صدرت عدة شهادات من تلامذة مسلمين قدماء تعبر عن احترام التعددية الدينية في المدارس المسيحية.

٢- نقل قيم حقوق الإنسان: أصدرت المدارس المسيحية في لبنان كتبًا مدرسية تنقل قيم حقوق الإنسان ونظمت برامج بحثية وتثقيفية في هذا المجال، أبرزها برنامج: "جيل النهوض: تربية متجددة لشباب لبنان اليوم" (١٩٩٠-١٩٩٦) الصادر عن المكتب التربوي لراهبات القلبين الاقدسين.

٤- المسيحيون العرب ومساهمتهم في النهضة العربية

إن القسم الاكبر من التراث العربي في القومية والحرية والاشتراكية.. هو نابع من مؤلفين وباحثين مسيحيين سعوا إلى توطيد المساواة والمشاركة والحريات الدينية.

طرح غالبًا السؤال: لماذا انخرط مسيحيون عرب في القومية العربية والشيوعية.. والسبب انهم يسعون إلى إيجاد إطار في المساواة بين مواطنين خارج قوالب الدولة الدينية وخارج الانتماء الحصري إلى طائفة.

الحضور المسيحي العربي اليوم هو عنصر داعم لثقافة حقوق الإنسان لانه يجسد التعددية الديمقراطية. كل تراجع لهذا الحضور يؤثر سلباً على صورة الإسلام في العالم، وعلى الإسلام المعيوش، وعلى انجراف السلطة نحو ممارسات أحادية تسيء الى العرب الديمقراطيين أيا كان انتماؤهم الديني.

صدرت مؤلفات عديدة حول تاريخ الكنائس العربية. وعممت هذه الكنائس من خلال مؤسساتها الدينية والتعليمية ثقافة حقوق الإنسان. لكنه لم يكتب بعد تاريخ الكنائس العربية من منطلق الدفاع عن الحريات وحقوق الإنسان وذلك في سبيل مزيد من الالتزام في نهضة عربية متجددة.

أما العقائدية والرواسب الاجتماعية والثقافية في التعصب والانقسامات على أساس المعتقد والدين فهي ظواهر عامة في المنطقة العربية. أنها تنبع من الاديان - المؤسسات أو تتستر بها وتشارك فيها للأسف مؤسسات مسيحية واسلامية او عاملة باسم الدين.

الهوامش

١- الاب صبحي حموي السيوعي (إعداد)، القديس باسيليوس الكبير، بيروت، دار المشرق، ١٩٩٨، ٤٨ ص، ص١٤-١٧)

٢- حديث الى النهار، ٤/١٠/ ٢٠٠٠)

٣- يوسف الحكيم، بيروت ولبنان في عهد آل عثمان، بيروت، المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٤، ص ٢٣٠-٢٣٢ و٢٧٠.

٤- جريدة المرجع (زحلة)، عدد ٢٩٧، ١/١١/١٩٩٧.

٥- Georges Naccache, "Au service du Liban: les 75 ans de l'USJ", L'Orient, 30 avril 1950.

تعقيب

نبيل عبد الفتاح*

أود في البداية أن أشكر الزملاء على أوراقهم ومداخلاتهم الشفهية، ومصدر التقدير، أنهم وضعوا أمامنا خريطة للعقبات التي رأوها من وجهة نظرهم تحول دون نشر ثقافة حقوق الإنسان من منظور تأثيرات الثقافة الدينية/الإسلامية السائدة. كما أنهم قدموا لنا منهجا في التحليل، يقتضي في واقع الأمر وضعه أمام مراياه، وتبين مدى صلاحيته في الرصد والتحليل، ومن ثم في بلورة النتائج، أي مدى نجاعته في تطوير عمليات البحث السوسيو- ثقافي، في مجال دعم ونشر وتعليم أنساق حقوق الإنسان بأجيالها المتعددة، والتي تنمو باضطراد وتكتسب ذيوعا وانتشارا داخل ثقافات العالم كلها، حتى داخل هؤلاء الذين يستخدمون خطابات دينية تتسم بالمحافظة، بل والتزمت، أو حتى هؤلاء الراديكاليون الغلاة الذين يقدمون رؤية للإنسان تمّ استدعاؤها من عالم تأويلي وفقهي قديم .

إن قراءة متفحصة للورقتين تكشف أن المنحى السجالي هو الغالب عليهما. وإذا استثنينا بعض ومضات في ورقة الزميل الباقر العفيف في استعانته بآراء وفقه الحركة الجمهورية السودانية لدى معلمها الأستاذ محمود محمد طه، وهي آراء خلافية مع جمهور الفقه السائد على اختلاف مدارسه. والمنطق واللغة السجالية، تحتاج إلى وقفة فهي أقرب إلى لغة السوق السياسي تلك التي تريد إنزال هزيمة سياسية وفكرية بالخصم للكشف عن مناطق ضعفه، وعثراته وتناقضاته. ويلجأ المنهج السجالي إلى عدة أمور حتى يستطيع تحقيق نصره المؤزر على مخالفيه. نذكر منها مثالاً لا حصرا ما يلي:

١- الابتسار في تقديم الطرف النقيض.

٢- النزعة إلى التعميم، والإطلاق.

٣- عدم التحديد، والغوص في تعقيدات البنيات والتطبيقات الواقعية، ولا سيما في عالم يتسم

---

* خبير بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ورئيس تحرير تقرير الحالة الدينية، الذي يصدره المركز. وقد ركز تعقيبه على ورقتي الباقر عفيف وأكثم نعيسة.

بتحولات عديدة.

هذه مجرد ملاحظات على هذا المنهج، أسوقها لأنه في الواقع لا يؤدي سوى إلى إعادة إنتاج التناقضات والسجالات. وقد يكون هذا مفيدا في الأسواق الأيديولوجية والحزبية كما عهدناها في الأسواق الحزبية الفردية، أو الصور الشائهة لأمثالها في عالمنا العربي بفرض دقة التعبير أساسا.

لكن السؤال الذي نطرحه هنا هل هذا أمر مفيد لتحقيق مرامينا في نشر ثقافة حقوق الإنسان، وتعليمها، والأهم التمكين لها؟

أتجاسر وأقول لا، وذلك لأسباب عديدة منها مثلا، أن حقوق الإنسان -كإنسان- متغيرة، وناتج من نواتج الثقافة الغربية العلمانية التي أنتجت -عبر عمليات ثقافية ودينية، وسياسية واجتماعية- الفصل بين ما هو مرئي ولا مرئي، والفرد والفردانية، والمجتمع المدني، وثقافة المسئولية، ودولة القانون، وكل تفصيلاته هندسة اجتماعية /سياسية معقدة، هى التي أتاحت لها تقعيد وتقنين حصاد تجربة كهذه - استفادت من تجارب وحضارات أخرى- في النسق الكلي المتطور لحقوق الإنسان.

إذن محاولات بث ونشر هذا النسق النبيل في الجغرافيا الثقافية والاجتماعية والسياسية المعقدة في الجنوب عموما، عليها ألا تتبنى بداهة المرجعية، والسياقات التاريخية، والثقافية. إن المسعى إلى نشر، وتطبيق وتمكين حقوق الإنسان يستهدف بلورة استراتيجيات تتسم بالتواضع، والأناة، والدأب والأهم أنها تلعب داخل جغرافيا معقدة من التناقضات بين عوالم الدين والفقه واللاهوت ومفاهيمهم واصطلاحاتهم وآلياتهم، وبين عالم دهري بكل نتاجاته النظرية والرمزية، .. الخ.

المنهج السجالي ربما لا يكون مفيدا هنا، المسعى التوافقي ربما يكون مفيدا، وهذا لا يعني قط رفع التناقضات التي سوف تنهض أمامنا كعقبات، بعضها يدخل في إطار نسق تعليمي وديني يدعم إعادة إنتاج العقبات كي يحافظ على وحدة السلطة الدينية، وإعادة إنتاجها لذاتها وصلاحياتها وحدودها وقوتها.

أن تفهم تعقيدات العلاقة بين الأنساق الدينية/ العقيدية المؤسسة في علاقاتها بالسياقات السائدة في المجتمعات العربية، هو أفضل السبل في رسم استراتيجيات واقعية لإيجاد حلول توافقية، أو رفع تناقضات مفاهيمية بين نسق حقوق الإنسان، والأنساق والمؤسسات الدينية الإسلامية- بل والمسيحية في العالم العربي، ودون ذلك يبدو أن جهود كافة نشطاء حقوق الإنسان، و كذلك جهود الكتاب والمثقفين وحتى بعض رجال الدين المستيرين ستذهب سدى.

أدت النزعة السجالية المستخدمة في نسيج الورقتين إلى إغفال الهدف منهما.-الرصد والتمليك وإثارة الإشكاليات- حتى يمكن بلورة مسعى توافقي وإجرائي وعملي لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

إذا تجاوزنا الملاحظات السابقة حول "الروح السجالية ومنطقها"، وتناولنا الورقتين المقدمتين من "أكثم نعيسة"، و"الباقر العفيف، أود أن أشير إلى ما يلي:

أولا: اتسمت الورقتان بالنزعة إلى تقديم تفسيرات عامة تبدو في نسيج ومنطق ولغة كلتا

الورقتين- حول تأثيرات الثقافة الإسلامية السائدة ونشر وتعليم حقوق الإنسان. بحيث بدت لي هذه الثقافة الإسلامية وكأنها خارج التاريخ والجغرافيا والبشر وإنتاجهم وصراعاتهم ونزاعاتهم،.. الخ، أي كأننا إزاء ثقافة خارج الشرط التاريخي.

ثمة إغفال للتباينات والخصوصيات داخل الهياكل المجتمعية- السياسية والقيمية والاقتصادية والثقافية- في البلدان العربية، ومدى انعكاساتها في إطار سياق تاريخي محدد على إنتاج أو ترويج ثقافة أو بالأحرى أنماط -أو نمط- ثقافة دينية، تسود في بعض اللحظات التاريخية دون غيرها.

أدت ورقتا النقاش في نزوعهما التعميمي -إن لم نقل التبسيطي- الذي تحكمه أحيانا طبيعة الورقتين- إلى تقديم بنية من المقولات التفسيرية الرائجة أو بالأحرى أعيد إنتاجها دون إثبات بحثي أو تحليلي يحملها.

ثانيا: أن الورقتين تدوران حول الثقافة الدينية السائدة، في حين أنهما ركزتا على الإنتاج الفقهي، والأيديولوجي الديني السائد لدى بعض المؤسسات الدينية الرسمية، أو بعض الجماعات الإسلامية السياسية الراديكالية، التي مارست العنف والإرهاب الديني والتكفيري خلال العقود الثلاثة من القرن الماضي. في حين أغفلتا مصادر أخرى للثقافة الدينية السائدة إسلاميا أو حتى مسيحيا، منها مثلا ثقافة التدين الشعبي بأنماطه المختلفة والمتغيرة، وأيضا لانعكاساتها على قبول أو رفض ما هو سائد من تفسيرات السلطات الدينية الرسمية أو غير الرسمية. هناك الحركات الصوفية التي تنتشر في البلدان العربية، والعدد الضخم من أعضائها، والتنوع الكبير في الخطابات الصوفية داخل كل بلد عربي.

إن الورقتين ركزتا على نمط من أنماط الثقافة الدينية الإسلامية السائدة، أغفلتا حتى بعض التباينات داخله، ولم تتناولا الأنماط الأخرى للخطاب الفقهي الإسلامي ولا نقول -إذا شئنا الدقة- الثقافة على عموم الاصطلاح -وربما غموضه- إزاء بعض قواعد ومبادئ حقوق الإنسان، تجاه كل من المرأة، غير المسلمين، الحكم الديمقراطي، ودولة القانون.

ثالثا: ثمة سؤال ينبثق من ثنايا الورقتين في عرضهما لما أسمياه الثقافة الدينية السائدة، هل هناك ثقافة دينية سائدة تتسم بالوحدة والهيمنة، كما قدمت في الورقتين، هل يمكن تعميم حالة كل السلطات الفقهية و التأويلية، الرسمية و غير الرسمية- في الجزائر، أو مصر، أو تونس، أو المغرب أو السودان، ولبنان، والسعودية، وليبيا.. الخ.

أحاول عند هذا المستوى التركيز على ملاحظات كشفت عنها الورقتان:

أولا: ورقة أكثم نعيسة: ركزت الورقة على دور المؤسسات الدينية، ولكن دونما تمييز بين المؤسسات الرسمية، وغير الرسمية، فلم تُحَدِّد في أي البلدان ولا في أي مرحلة فكرية ولا في أية سياقات، فتناولها وكأنها خارج أية محددات وظروف، وشروط. ويذهب الباحث إلى القول "يصعب على المرء وضع تخوم واضحة المعالم بين الثقافة الإسلامية والثقافة العربية". الحقيقة أن التمييز هو مهمتنا، حتى ولو حدثت تمازجات، وتداخلات لكن ثمة تمايزات. السؤال هنا هل الثقافة الإسلامية، والأحرى

النمط الثقافي الطالباني أو الباكستاني المسيطر، هل هو ذاته النمط المصري، أو السوري، أو اللبناني، أو السوداني. حتى يمكن القول بغياب التمايزات، ومن ثم يصعب وضع تخوم بين الإسلامية، والعربية.

ثانياً: ورقة الباقر العفيف: يلاحظ إغفال الورقة للاجتهادات الجديدة في عدة مجالات: ففيما يتعلق بالمرأة: أغفلت الورقة اجتهادات حركة الإخوان المسلمين مؤخرا، كتابات عبد الحليم أبو شقة. وفي الموقف من غير المسلمين نحيل إلي "بيان للناس" للأخوان المسلمين وكتابات حركة النهضة، ولا سيما راشد الغنوشي (الحريات)، كتابات الإسلاميين المستقلين أمثال، طارق البشري، ومحمد سليم العوا.

وفيما يتعلق بحرية الضمير والتدين أحيل إلى اجتهادات الإمام الأكبر محمود شلتوت، والأستاذ جمال البنا، والغنوشي، وانظر "الإسلام دين الفطرة الإنسانية" مثلا بخصوص هذا الموضوع .

كما يبدو هناك نوع الخلط بين البنى الفقهية، وبين الواقع الاجتماعي وأعرافه. وفيما يتعلق بالعلاقة بين الحركة الإسلامية السياسية الراديكالية والإرهابية وبين موضوع حقوق الإنسان، ثمة تناقض في واقع الخطاب بين رفض بعض الحكومات جذريا، ثم تبني هذا الخطاب للدفاع عن إعفاء هذا الاتجاه الذي يتم القبض عليهم وإيداعهم المعتقلات.

المطلوب في الواقع هو إبداع استراتيجيات تأويلية وفقهية (سواء في الإسلام المؤسسي أو الحركي أو في اللاهوت المسيحي على اختلافه إزاء رفع التناقضات أو الالتباسات. أي إن نزعة إصلاحية جديدة مطلوبة وأساسية.

الفصل الثالث

إلى أي مدى تعوق الثقافة السياسية السائدة مهمة تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان؟

١ - موقع ثقافة حقوق الإنسان لدى التيارين الإسلامي والليبرالي

د. هويدا عدلي*

مقدمة

إن قضية حقوق الإنسان ليست مجرد قضية حقوقية فحسب، بل أيضا قضية ثقافية، بمعنى أن إقرار القوانين لا يعد كافيا من أجل احترامها وتطبيقها، فهناك أهمية للوعي الجماعي بهذه الحقوق ودورها في التقدم الإنساني(١). فعلى الرغم من تعدد الترتيبات والمواثيق الدولية التي اهتمت بحقوق الإنسان، فإن الواقع العربي لم يشهد تطورا إيجابيا في وضعية حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. مما دفع للتساؤل لماذا؟ وهل تعد الأطر القانونية سواء دولية أو إقليمية أو محلية كافية وحدها لضمان احترام حقوق الإنسان، أم أن الأمر يتطلب توافر شروط ثقافية معينة؟.

ظلت الثقافة كإطار تحليلي قادر على تفسير كثير من الظواهر الاجتماعية والسياسية وإلقاء الضوء على ديناميات تفاعلها إطارا مهملا لفترة طويلة من الزمن وذلك لصالح أطر تحليلية أخرى. وقد اكتشف الدارسون والباحثون في العلوم الاجتماعية بكافة فروعها أن التحليل الثقافي قد ينجح في تفسير كثير من الظواهر الاجتماعية التي تعجز الأطر التحليلية الأخرى عن تفسيرها سواء قانونية أو تاريخية. وربما تكون قضية حقوق الإنسان في الوطن العربي من أكثر القضايا التي تلعب فيها الأبعاد الثقافية دورا هاما للغاية(٢).

فمصير حركة حقوق الإنسان والإمكانيات الحقيقية لتطبيقها في كل مكان في العالم لا يتوقف فقط على إعمال القواعد القانونية وتطبيق مجموعة من الآليات القضائية والتشريعية والتنفيذية، وإنما قبل ذلك يتوقف على حد إيمان الناس بها(٣) كما أنه لا يكفي لدفع حركة حقوق الإنسان مجرد التزام السلطة السياسية بذلك، ولكن الأمر يتطلب التزاما مجتمعيا أيضا.

إن حجر الزاوية في ثقافة حقوق الإنسان الإقرار بأن كل الناس متساوون فى الحقوق بغض النظر عن اختلافاتهم. فقد أكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة

---

* خبيرة العلوم السياسية بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية- مصر

١٩٤٨ على حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في الإعلان دون أي تمييز من حيث العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر أو الأصل الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد.[٤]

يعد مفهوم الاختلاف مفهوما محوريا في هذه المادة، فالاختلاف سمة فطرية وأيضا اجتماعية قائمة ولا جدال حولها، وإنه من المفترض ألا يكون هذا الاختلاف مبرر لإهدار حقوق من يختلفون سواء مع الأغلبية في أي مجتمع أو مع الثقافة السائدة أو مع السلطة السياسية... فالأساس في ثقافة حقوق الإنسان إذن قبول الاختلاف، وليس هذا فحسب بل أيضا الإقرار للمختلف بحقه في التمتع بكافة حقوقه السياسية والمدنية وأيضا كافة حقوقه الإنسانية. وفي القلب من هذه الحقوق الحق في حرية التفكير والتعبير، وذلك على اعتبار أن الاختلاف ليس سمة كامنة ولكن يتم التعبير عنها بالقول والفعل.

ومن ناحية ثانية، فالقول بأن الإنسان -باعتباره إنسانا- جدير بحقوق معينة، يكاد يستحيل، من حيث المنطق ومن ناحية العمل، دون تبادل هذا الاعتراف وتقنينه بين الناس كافة.[٥]

وتجدر الإشارة إلى أن قبول الاختلاف والإقرار لأصحاب الرأي والفكر المختلف بحقهم في التمتع بكافة حقوقهم المدنية والسياسية وفي قلبها حرية التعبير أمرا ليس يسيراً، فإعلان قبول الاختلاف، مجرد الإعلان فحسب على مستوى المبدأ مسألة يسيرة، ولكن الإقرار لأصحاب الفكر والرأي المختلف بحقهم في ممارسة حقوقهم الإنسانية كسلوك وممارسة أمر صعب للغاية. فمن السهل الترويج لمبادئ مجردة، سرعان ما يتم التراجع عنها عند المطالبة بالتطبيق.

وانطلاقا من ذلك فإن تلمس موقع ثقافة حقوق الإنسان لدى أي تيار فكري أو سياسي تتضح أكثر ما تتضح عند تحليل خطاب هذا التيار تجاه قضية محددة مثارة ومحل جدل، هنا تظهر المواقف الحقيقية ومدى التزامها بالمبادئ المجردة من عدمه.

وقد وقع اختيار الكاتبة على قضية أثارت جدلا ثقافيا وسياسيا حامي الوطيس في منتصف هذا العام وهي قضية رواية الكاتب السوري حيدر حيدر "وليمة لأعشاب البحر" والتي صدرت عن وزارة الثقافة المصرية وذلك لاكتشاف موقع ثقافة حقوق الإنسان في الخطاب الذي تناول هذه القضية.

الهدف من الدراسة

تهدف هذه الورقة التعرف على موقع ثقافة حقوق الإنسان وفي قلبها قبول الحق في الاختلاف وحرية التعبير والتفكير في خطاب كل من التيار الإسلامي والتيار الليبرالي في مصر. والواقع أن وراء اختيار هذين التيارين بالتحديد ثلاثة أسباب، الأول أن هناك تشابهاً في سماتها في معظم البلدان العربية بدرجة تجعل من الممكن الحديث عن سمات للإسلام السياسي وأيضا لليبرالية في العالم العربي، إما بسبب طبيعة النشأة وظروفها، أو بسبب ظرف العلاقة بالآخر الحضاري. أما السبب الثاني فهو انهما تياران يفترض تناقضاهما على المستوى الفكري والإيديولوجي وما يترتب على ذلك

من اختلاف مواقفهما. السبب الثالث والأهم فيستند لفرضية تطرحها الكاتبة وتسعى لاختبارها وهى أن ثقافة حقوق الإنسان في مصر غير متجذرة لدي أي تيار سياسي، وأيضا غير متجذرة لدى النخبة سواء كانت في الحكم أو خارجه، وبالتالي فإن اختبار هذه الفرضية من خلال المقارنة بين تيارين سياسيين متباينين سوف يكشف هل المشكلة في تيار سياسي بعينه أم أنها مشكلة ثقافية ومجتمعية.

القصة

بدأت القصة بقيام وزارة الثقافة بطباعة رواية "وليمة لأعشاب البحر" للكاتب السوري حيدر حيدر. وتلا ذلك قيام جريدة الشعب بشن هجوم على الرواية على اعتبار أنها تمس المقدسات الدينية. وبعد ذلك تتابعت الأحداث بقيام طلبة جامعة الأزهر بالتظاهر احتجاجا على طبع هذه الرواية، ثم صدور عدد من البيانات المحتجة أيضا مثل بيان مجمع البحوث الإسلامية وبيان اللجنة الدينية بمجلس الشعب. واحتدمت المعركة بين جريدة الشعب والجهات التي ترفض الرواية على اعتبار أنها تمس المقدسات، وبين وزارة الثقافة والأطراف الأخرى التي ترى أن الرواية مجرد عمل إبداعي وفني ليس فيه أي مساس بالمقدسات.

الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة

تم اختيار كل من جريدة الشعب لسان حال حزب العمل وجريدة الوفد لسان حال حزب الوفد لتحليل خطاب كل من التيارين الإسلامي والليبرالي حول القضية.

وقد تم الاعتماد على أرشيف السيداج (مركز الوثائق القانونية والاقتصاد الفرنسي) للحصول على مواد الرأي سواء كانت مقالات أو أعمدة في ذروة النقاش حول القضية، والذي امتد من أوائل مايو لمنتصف يونيو تقريبا عام ٢٠٠٠. وقد بلغ عدد المواد التي تم الحصول عليها ١٩ مقالا في جريدة الشعب و١٩ مقالا في جريدة الوفد.

تمت الاستعانة بأسلوب تحليل المضمون الكيفي باعتباره أحد الأساليب البحثية التي تتيح دراسة مادة الاتصال دراسة علمية مقننة وتمكن من الخروج باستدلالات محددة من المادة موضع التحليل، تكشف عن مقاصد القائم بالاتصال من بث رسالته وذلك بطريقة موضوعية ومنظمة[٦].

انصب التحليل على قضيتين أساسيتين، الأولى: قضية حرية التعبير والتفكير والإبداع وموقعها في الخطاب موضع التحليل على اعتبار أنها في القلب من ثقافة حقوق الإنسان، كما أنها تكشف عن موقع قيمة الحق في الاختلاف بوضوح.

أما القضية الثانية: فهي قضية الموقف من الآخر الحضاري، ومبعث اختيارها أنها قضية ذات ارتباط وثيق بقضية حقوق الإنسان في العالم العربي. ذلك أن الإقرار بأن ثقافة حقوق الإنسان رافد للثقافة الغربية يجعل البعض يفترض أن هدفها يلتقي مع الأهداف العدوانية الغربية أو حتى الإسرائيلية وهو تفتيت المجتمعات العربية تحت راية الدعوة للديمقراطية وحقوق الإنسان[٧].

فالمجتمعات العربية الإسلامية تركز بطريقة مفرطة على الوحدة والتعاضد في مواجهة التجربة الاستعمارية في الماضي واستمرار محاولات الاختراق والاستغلال والهيمنة من جانب الغرب، فحرصاً على الوحدة والتعاضد الداخلي يتم رفض كل ما هو وافد أو غريب بحجة أنه مجرد خدعة جديدة من خدع الغرب لفرض الهيمنة والاستغلال بإضعاف المجتمعات الإسلامية من الداخل. والمشكلة لا تقتصر على مواجهة دعاة حقوق الإنسان العالميين بل تمتد إلى دعاة حقوق الإنسان المحليين بصورة أقوى على اعتبار أنهم خونة و عملاء للغرب[٨].

نتائج التحليل

بداية هناك ملاحظة أولية تتعلق بمدى وجود الرأي الآخر في كل صحيفة. فعلى حين لم يكن للرأي الآخر وجود على الإطلاق لدى صحيفة الشعب، حيث تبنت المقالات موضع التحليل كلها موقفا واحدا. فإنه كان هناك مكان للرأي الآخر في صحيفة الوفد وإن لم يكن رأيا مخالفا تماما بل كان رأيا يميل للوسطية والتوفيق وقد ظهر هذا الرأي في خمس مقالات من المقالات موضع التحليل أي بنسبة ٢٦٪.

١- إشكالية حرية التعبير والتفكير والإبداع

كانت هذه القضية مثارة لدى الصحيفتين وإن اختلف ثقلها اختلافا كبيرا. فبينما أثيرت لدى صحيفة الشعب في خمس مقالات فحسب أي بنسبة ٢٦٪، فإنها حظيت بأهمية أكثر لدى صحيفة الوفد حيث برزت في ١٣ مقالة أي بنسبة ٦٨,٤٪ . وهذا دلالته أن القضية لدى حزب العمل تكاد تكون محسومة وليست مثارة على أجندته على حين أنها مثارة بدرجة أكبر لدى حزب الوفد، بل هناك حاجة للنقاش حولها إما بتقديم التبريرات الخاصة بوضع قيود على حرية التعبير أو بإزالتها.

أ- موقع الإشكالية في خطاب حزب العمل

وضح التأكيد على أن حرية التفكير بهذا الأسلوب مرادفة لحرية الكفر[٩] وأن ما حدث ليس إبداعا ولكنه فوضى[١٠] وخيانة لثوابت الأمة[١١] ومن أبرز الاستشهادات "أن الثقافة في بلدنا تهدف إلى ثلاثة أشياء لا تنسوها أن تكون حرية التفكير مرادفة للكفر...[١٢] وفي مقال آخر "إن حرية الإبداع هذه تساوى في حقيقتها فوضى الإبداع وفوضى التحلل من كل قيمة ومن كل مقدس"[١٣].

وكانت المبررات المطروحة لتقييد الحق في التعبير والإبداع أن مصر دولة إسلامية[١٤] وأن الشريعة الإسلامية هي المصدر الرئيسي للتشريع[١٥] وأن هناك ثوابت دينية وأخلاقية لا يمكن تجاوزها على الإطلاق [١٦].

ولذلك تركزت المطالب في:

١- المطالبة بعودة الرقابة لحماية قيم المجتمع الدينية والأخلاقية[١٧].

٢- المطالبة بحرق الرواية[١٨].

٣- مطالبة اتحاد الكتاب بوضع خطوط حمراء لا يمكن تجاوزها. وتجدر الإشارة إلى أن موقف اتحاد الكتاب كان محل نقد من قبل الصحيفة إذ ورد في إحدى المقالات "هل سيكون الموقف الثابت لاتحاد الكتاب هو الدفاع مقدما عن أي عمل أدبي يصدر ولا يقف صاحبه عند حد ولا يحترم مقدسا، ولا يقيم اعتبارا لقيمة من القيم حتى ولو تجرأ على تخريب كل ما أصطلح عليه المجتمع من مبادئ وقيم وثوابت ومقدسات. ومتى يضع اتحاد الكتاب خطوطا حمراء لا يجوز الاقتراب منها ومتى يعرف ويعترف أنه ينتمي إلى أمة لها دين وأعراف وقيم لا ينبغي المساس بها وأن واجبه على العكس من ذلك أن يقف شاهرا سلاحه للدفاع عن هوية الأمة ودينها ومقدساتها وقيمها وأعرافها وثوابتها الدينية والقومية والوطنية... إن اتحاد الكتاب لا يمكن أن يرضى لنفسه ولا أن يرضى له أعضاؤه وقواعده العريضة أن تكون مهمته حماية الزندقة والكفر ولا يمكن أن يكون دوره هو أن ينشر مظلة ليقف تحتها وفي حمايتها كل مسيخ دجال يهدم الدين ويخرب العقيدة..."[١٩].

ب- موقع الإشكالية في خطاب حزب الوفد

لم يختلف موقف حزب الوفد عن موقف حزب العمل من القضية اختلافا كبيرا. ففي ثمان مقالات من الـ ١٩ مقالا تم التأكيد على أن الهجوم على الدين ليس إبداعا[٢٠]. وأن حرية الفكر مطلوبة ويجب الدفاع عنها ولكن حرية الكفر مرفوضة[٢١]. وأن هناك فرقا كبيرا بين حرية الفكر والإبداع وبين حرية الإسفاف والدعارة الفكرية[٢٢] ومن أبرز الاستشهادات "فمن قال أن تحقير الأديان والمقدسات الدينية بما في ذلك ذات الله سبحانه وتعالى والرسول صلى الله عليه وسلم واليوم الآخر... إبداع؟ إنه كفر وزندقة وليس هذا كلامنا حتى لا نتهم بتكفير أحد بل كلام علماء الأمة وإجماع فقهائها منذ العهد النبوي حتى الآن"[٢٣].

وفي موضع آخر "يريد بعض أدعياء الثقافة والمتاجرين بها إقناعنا بأنه لا أدب ولا إبداع بغير تطاول على الله ورسوله وكتبه وخروج على الدين والآداب العامة وتحقير للمقدسات وإهانة للحكام، بغير ذلك تموت الثقافة وتشيع دعارة الفكر والإبداع... وكأن الثقافة في كفة والدين والظلام في كفة أخرى.. يجاهرون بهجومهم على بيان الأزهر حول رواية الوليمة ويعتبرونه إقرارا أو تكريسا لمبدأ رقابة الأزهر على المؤلفات الأدبية ويتناسون أن هذه الرقابة ليست مبدأ، إنما هي قانون تم إقراره في وجودهم وبمشاركة بعضهم، ويعطى للأزهر حق إبداء الرأي الملزم في تقدير الشأن الإسلامي للترخيص أو رفض الترخيص للمصنفات ولا يعني ذلك فرض وصاية الأزهر على الثقافة والمثقفين وإنما يعني أن الأزهر هو المرجع والحكم عند الاختلاف في شأن إسلامي يخص الأدب والإبداع.."[٢٤]

وقد سيق عدد من التبريرات لذلك مثل أن مصر بلد الأزهر[٢٥] وأن مصر دولة إسلامية[٢٦] وأن هذه الرواية تتصادم مع العرف والتقاليد ومشاعر الناس[٢٧]، وهى نفس التبريرات التي ساقها حزب العمل على صفحات جريدته.

أما المطالب فقد تجاوزت مطالب حزب العمل بمراحل وكانت نقطة ارتكازها المطالبة بممارسة الأزهر دورا أقوى في الرقابة والتفتيش على اعتبار أن هذا حقه قانونا[٢٨]، وأيضا مطالبة مجمع

البحوث الإسلامية بالنظر في إجازة مثل هذه الكتب والروايات التي تمس الدين لمراجعتها قبل أن تحدث فتنة[٢٩]. كما أنه من واجب المؤسسات أن تحتكم للأزهر.[٣٠] أما المقالات الخمس التي اتخذت موقفا وسطيا، فلم تطالب بإطلاق حرية الفكر والإبداع والتعبير بلا حدود، فقط أكدت على ضرورة كفالتها بشرط احترام المقدسات وثوابت الأمة ومعتقداتها[٣١] كما أشار بعضها إلى ضرورة أن ينأى الأزهر بنفسه عن التورط في فرض رقابة على الأعمال الأدبية والفنية بحجة أن لديه أعباء جسام عديدة، وأن تاريخه هو تاريخ الوسطية والاعتدال[٣٢].

وهكذا لم يرد رأي واحد يطالب بحرية الرأي والتفكير والإبداع بلا قيود في خطاب حزب الوفد. وبالتالي لم يكن هناك اختلاف ذو شأن بين كل من الخطابين، خطاب التيار الإسلامي وخطاب التيار الليبرالي. والأمر المثير للدهشة إن كان لهذا مبرراته بالنسبة لحزب العمل ذي المرجعية الدينية فما هو مبرره لحزب الوفد الذي يتصدر برنامجه ضرورة الدفاع عن الحريات.

٢-إشكالية الموقف من الآخر الحضاري

انفردت جريدة الشعب بغلبة منطق المؤامرة الغربية والصهيونية على تحليلها لما يحدث وأن المسلمين مستهدفون من الخارج الذي يستخدم عملاء داخل الوطن لتنفيذ مخططاته[٣٣]، ومن أبرز الاستشهادات الواردة في المقالات الثماني التي تثبت منطق المؤامرة:

"ليس مجرد الكتاب بل إنه المنهج... منهج متعمد مقصود، منهج أخطبوطي ينفذ بالضبط تعاليم المستشرقين والمبشرين والاستعمار في صورته الحديثة... لقد أدرك الغرب منذ قرون إنه هزم في المواجهة المسلحة مع الحضارة الإسلامية وأنه لا سبيل أمامه إلا إفراغ الإسلام من محتواه... "[٣٤]

وفي موضع آخر "إن الفعل ورد الفعل يبعثه الغرب بين الحين والآخر لقياس مدى صحوة الشعب ونخوته وتمسكه بدينه وأخلاقه ليزيد الجرعة أو يقللها عن طريق العملاء الخونة المنتشرين في كل وزارات الدولة"[٣٥].

أما بالنسبة لحزب الوفد فقد غابت إشكالية الموقف من الآخر الحضاري تماما في خطابه.

وأخيرا تبقى سمتان انفرد كل تيار بواحدة منهما. ففي حين انفرد حزب العمل بالتأكيد على النقاوة الأخلاقية للمسلمين مقابل التلوث الأخلاقي للآخر أيا كان هذا الآخر المختلف، وهي أحدى سمات الشخصية الدوجماطيقية، والتي تعد أحد المداخل التفسيرية لظاهرة التعصب السياسي والسعي لنفي الآخر، فإن حزب الوفد انفرد أيضا بسمة وهي اندفاعه للمسايرة والمجاراة، وبمعنى آخر التزامه بمعايير الثقافة السائدة وهو ما يطلق عليه الثقافة الدافعة للمجاراة السياسية. وهذا مدخل تفسيري آخر لظاهرة التعصب السياسي[٣٦].

فبالنسبة لجريدة الشعب فقد تم وصف كل المختلفين سواء صاحب الرواية أو وزير الثقافة أو المدافعين عن حرية الإبداع أو الغرب بالخونة والعملاء والمطبعين والخنازير والقردة[٣٧].

أما الثقافة الدافعة للمجاراة السياسية فقد برزت لدى حزب الوفد بتأكيده وتركيزه على ضرورة

الحفاظ على مشاعر الناس واستنكار قيام وزارة الثقافة بطبع مثل هذه الرواية رغم علمها أنها مصادرة في البلدان العربية[٣٨] ومطالبة الوزير "عدم الاستعجال في طباعة أي كتاب يمس الأديان لأن الناس في مصر لديها حساسية شديدة، ويتوفر لديها الحماس الديني، وينقصها أحيانا الوعي الديني[٣٩]. و"أن ما يتصادم مع العرف والتقاليد ومشاعر الناس لا يمكن تجاهله"[٤٠]

وفي موضع آخر "أن الدولة بارتباكها وتخبطها قاومت التطرف بالانحلال دون مراعاة لمشاعر الغالبية العظمى من المصريين الذين يقعون في المنطقة الوسطى بين هذين التيارين، ولم تتنبه إلي أن رهانها الحقيقي كان على هذه الأغلبية التي ترفض خزعبلات المسرح التجريبي وإفراط العربي والميوعة في وسائل الإعلام. بنفس القدر الذي ترفض فيه فقهاء الكآبة والتضييق ومصادرة الفكر ودعاة الردة.. وكانت النتيجة أنها خسرت قطاعات هائلة من هؤلاء انتقلوا للمعسكر الآخر"[٤١].

وهكذا يتضح أن مساحة القيود وحدود الخطوط الحمراء لدى الوفد تتجاوز بكثير ما لدى حزب العمل، تتجاوز الثوابت الدينية إلى كل ما يمس مشاعر وأحاسيس الناس بغض النظر عن موضوعها.

النتائج

اتضح من العرض السابق:

١-عدم تجذر ثقافة حقوق الإنسان لدى كل من التيار الإسلامي والتيار الليبرالي، بمعنى أن المشكلة ليست مشكلة تيار ولكنها مشكلة ثقافة سياسية.

٢- يسيطر على خطاب النخبة المثقفة في مصر سمة ثقافية معوقة لنشر ثقافة حقوق الإنسان وهي الاستقطاب الحاد، أما مع أو ضد، وما يترتب على ذلك من الميل الدائم لنفي الآخر. وللأسف فإن هذه السمة ليست حديثة ولكنها قائمة في خطاب النخبة منذ منتصف العشرينات بدءاً من قضايا "الإسلام وأصول الحكم" و"في الشعر الجاهلي" وصولا إلى قضايا نصر حامد أبو زيد ومؤتمر المرأة ببكين وحتى وليمة لأعشاب البحر[٤٢] وهذا معناه عدم توافر ثقافة قادرة على حل النزاعات سلميا، فكل مجتمع يتجه نحو تطوير وتنمية مجموعة من الرموز الثقافية المرتبطة بالحل السلمي للنزاعات. وعلى الرغم من أن الثقافة العربية الإسلامية غنية بمثل هذه الرموز، إلا أنه بسبب تعمق وكثرة التشوهات، فإن هذه الثقافة تبنت موقفا آخر يميل أكثر نحو الاستقطاب وتوتير المواقف بدون وضع اعتبار كاف لإمكانية حل النزاعات سلميا[٤٣] وهكذا ما دام الخطاب استقطابي، فإنه من الصعب الحديث عن وجود ثقافة حقوق إنسان تستند في جوهرها إلى الإقرار المتبادل فيما بين أعضاء المجتمع بالحقوق والحريات.

٣- تعقد إشكالية عدم تجذر ثقافة حقوق الإنسان في الوطن العربي في العقود الست الماضية بسبب عوامل خارجية. فالمجتمع العربي يمر بحالة ثقافية فريدة وكاسحة تتسم في جوهرها بسيكولوجية عدم الأمان وعقدة الإهانة مما يشكل عائقا خطيرا أمام ثقافة حقوق الإنسان. وقد شكل الصراع العربي الإسرائيلي والغرب أهم المصادر الحديثة لهذه العقدة منذ ١٩٤٨ وما تلاها من هزائم

و إحباطات بلغت ذروتها في يونيو ١٩٦٧. وقد تعمقت هذه العقدة بنجاح إسرائيل في قطف ثمار انتصاراتها العسكرية على مائدة المفاوضات وبالتدمير الأمريكي الغربي للعراق. وتحت تأثير هذه العقدة تتمسك النخبة بجدول أعمال يتمحور حول الهوية يأخذ شكل عداء شديد للغرب، ومن ثم تصبح تسوية العلاقة مع الآخر الخصم هي المهمة الأسمى ولها الأولوية على أية مهام داخلية بما في ذلك الديمقراطية وحقوق الإنسان. وفي أفضل الأحوال يمكن أن ينظر إلى دعوة حقوق الإنسان بوصفها مهمة ليست ملحة ويمكن تأجيلها لصالح التعبئة والتجييش الضروريتين في المعركة مع الغرب وإسرائيل. وهو ما يلقى أضواء إضافية على النطاق الضيق لتأثير حركة حقوق الإنسان والذي تقلص أكثر بصعود حركة الإسلام السياسي بأجندتها الأيديولوجية والسياسية المتعارضة مع مبادئ حقوق الإنسان [٤٤].

وبالفعل فقد كشف تحليل مضمون خطاب حزب العمل إزاء رواية وليمة لأعشاب البحر عمق هذه العقدة عند هذا التيار بالتحديد.

ثلاث إشكاليات أساسية

يمكن تحديد ثلاث إشكاليات أساسية تعوق انتشار ثقافة حقوق الإنسان في مصر والوطن العربي وهي إشكالية حدود حرية التفكير والرأي والتعبير، إشكالية العلاقة بالآخر الحضاري ، إشكالية سيطرة الثقافة الدافعة للمجاراة السياسية.

أ- إشكالية حدود حرية التفكير والتعبير والإبداع

بغض النظر عن أيديولوجية الخطاب هل هو إسلامي أم ليبرالي، كان هناك إدراك بل وتأكيد على أن هناك حدوداً لحرية التعبير وأنها ليست مطلقة. فكما وضح في الجدل حول وليمة لأعشاب البحر أن هناك ثوابت دينية وأخلاقية ووطنية وخطوط حمراء لا يمكن تجاوزها. وهي نفس الحجة التي استخدمت في قضايا نصر حامد أبو زيد وغيرها من القضايا المتعلقة بحرية التعبير. فعلى سبيل المثال في قضية نصر أبو زيد كان الطرح المتداول لدى كل من التيارين الليبرالي والإسلامي أن من المستحيل النظر للحرية نظرة مجردة، وأن حرية البحث العلمي مبدأ أساسي بشرط أن تتوافق مع الأسس والتقاليد والآداب العامة للمجتمع، وأن من حق الجامعة مصادرة أي أفكار أو دروس تمس الأديان والمعتقدات وأن من المستحيل نسيان أو تناسي أن إنتاجا مثل إنتاج نصر أبو زيد يناقش في دولة إسلامية[٤٥].

ترتبط إشكالية حدود حرية التفكير والتعبير بمدى إدراك المتاح من الحرية السياسية والمسموح به، فهو قيد ذاتي. فالمجتمع هو الذي يحدد ما هو مسموح به من حرية سياسية، والفرد يتحرك في إطار هذه الحدود. والمثير للدهشة أن الظواهر أثبتت أن هذا القيد الذاتي أقوى من القيد الخارجي المتمثل في الدولة. وللأسف فإن هذه الإشكالية قائمة منذ أوائل هذا القرن حتى يومنا هذا خاصة على مستوى التفاعل داخل المجتمع، فما تسمح به الثقافة من حرية سياسية هو الذي يحدد كيفية إدراك

المرء وتقييمه لإمكانات الاختلاف وما يترتب عليه من مخاطر(٤٦).

ب- إشكالية الموقف من الآخر الحضاري

كان الآخر الحضاري سواء الغرب أو إسرائيل أو حتى الشيوعية في خلفية الصورة دائما في أغلب القضايا المتعلقة بحرية التعبير والاعتقاد والتفكير خاصة لدى التيار الإسلامي. خطورة هذه الإشكالية أن الموقف من الآخر الحضاري ينعكس على الآخر الوطني، فهذا الأخير هو حليف الأول، كما أنه الأداة التي يستخدمها لتنفيذ مخططاته الإمبريالية، مما يؤجج المناخ الاستقطابي الحاد في الداخل.

ج- إشكالية سيادة ثقافة سياسية دافعة للمجاراة Culture of Political Conformity

يقصد بالثقافة الدافعة للمجاراة أو المسايرة الثقافة التي تسعى إلى تحقيق التماثل والتطابق بين كافة أفراد المجتمع وبالتالي تقييد الحرية السياسية وتسييد قيم التعصب السياسي لدى الجماهير والتأكيد على أن هناك مخاطر ملموسة من الخروج عن المألوف والمتعارف عليه من القيم والأعراف والتقاليد. ويلاحظ هنا أن مصدر القيود ليس من الدولة ولكن من المجتمع ذاته[٤٧] أو ما يطلق عليه البيئة الاجتماعية بشبكاتها المختلفة المكونة من الأصدقاء والأقارب... هذه الشبكات التي تفرض قيودا أساسية على حرية المرء في الاختيار بل وتعاقب من ينتهك هذه الحقوق[٤٨]. وحينئذ يكون دافع الفرد للمجاراة هو تجنب العقاب المادي أو المعنوي أي تجنب عائد سلبي أو توقع عائد إيجابي يتمثل في مزيد من القبول الاجتماعي[٤٩].

والأمر المثير للدهشة أن حزب الوفد -رغم تصدر قضية الحريات برنامجه التأسيسي والتأكيد على موقعها قبل الدستور للتنبيه أنه ليس للدساتير قيمة بدون الحريات[٥٠]- فإنه من أكثر الأحزاب السياسية التي تبنت مواقف محافظة في قضايا الرأي والتعبير منذ قضايا الإسلام وأصول الحكم وفي الشعر الجاهلي في منتصف العشرينيات حتى وقتنا الراهن. وربما تكشف مواقفه من قضايا نصر حامد أبو زيد ومؤتمر المرأة ببكين وأخيرا وليمة لأعشاب البحر أنه يؤكد دائما على التزامه بما هو سائد من قيم وأعراف وتقاليد حتى لو كانت متعارضة تماما مع ما يعلنه من أيديولوجية ليبرالية.

إن حرص الوفد على القيم والأعراف والتقاليد السائدة والالتزام بها ينبع من اعتقاده أنه حزب جماهيري وأنه يمثل الأمة كلها، وأنه قد يخسر هذه الجماهير إذا تبنى مواقف قد تصطدم بمشاعرها وتقاليدها. ولذلك كان دائما يتخذ مواقف مساندة أو مؤيدة لموقف الأزهر الشريف مثلما حدث في مؤتمر بكين إذ تبنى موقف الأزهر بحذافيره بل ودافع عنه[٥١]. وكذلك موقفه من القضايا السالف الإشارة إليها كلها، ففي قضية "وليمة لأعشاب البحر" تجاوز حزب الوفد ضرورة الحفاظ على الثوابت الدينية -وهو موقف حزب العمل- إلى ضرورة الحفاظ على مشاعر الناس وأعرافهم... وبذلك كان نطاق الخطوط الحمراء لديه أكثر اتساعا من حزب العمل.

كما سعى للتأكيد على أهمية دور الأزهر في حماية المجتمع وطالبه بضرورة ممارسة دوره الرقابي وذلك في أغلبية المقالات التي اشتركت في النقاش حول القضية بأسلوب يتجاوز أيضا مطالب حزب

العمل في هذا الشأن.

والسؤال هنا كيف يتسق هذا مع ما يعلنه الوفد من أيديولوجية ليبرالية؟

هناك سببان يفسران ذلك الموقف، الأول يتعلق بالفكر السياسي لليبرالية العربية بصفة عامة أو ما يطلق عليه أزمة الليبرالية العربية. فقد اختلفت الظروف التاريخية المؤدية لنشأة الليبرالية الأوربية اختلافا جذريا عن مسار تطور الليبرالية العربية. كان المشروع الليبرالي الأوربي ضرورة اجتماعية أفرزتها حاجات المجتمع ومتغيراته على مدى عدة قرون، كما كان بديلا لمشروع قديم وفي طريقه للزوال. أما في الحالة العربية فإن الأمر مختلف تماما، فلا التاريخ الذي أنتج الليبرالية في العالم العربي مماثل لنفس التاريخ في المجتمعات الأوربية، ولا قسمات الليبرالية العربية مماثلة لقسمات الليبرالية الأوربية، ولم تنته الليبرالية العربية إلى مصير مشابه لما انتهت إليه الليبرالية الأوربية. فقد ظهرت محاولات التحديث والتوجه الرأسمالي والانفتاح العقلي والإصلاح الدستوري بمبادرة من السلطة الحاكمة. كما لم يتواكب مع السعي للتحول نحو الرأسمالية السعي لصياغة مشروع ليبرالي يعلي من قيمة الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان كما كان الحال في المشروع الأوربي. فالبرجوازية العربية كانت أكثر تعلقا بالجانب الاقتصادي لليبرالية من الجانب السياسي، ولذلك نشأت ليبرالية مبتورة عرجاء تعلقت ببعض جوانب المشروع الليبرالي دون الآخر. فالليبرالية العربية ليست ليبرالية أصيلة بالمعنى الحقيقي. فبينما قادت الليبرالية الأوربية عمليات التصنيع في بلدانها، كما قامت قبل ذلك بثورات حقيقية راديكالية في مجتمعاتها، حطمت الإقطاع وواجهت سلطة الكنيسة والملك ورفعت سلطان العقل. ولذلك كانت النهضة الفكرية والثقافية تتويجا حقيقيا صادقا لذلك النضال بل وتعبيرا عنه، فإن الليبرالية العربية لم تكن إلا شكلا مستعارا من أوربا يفتقد المحتوى الاجتماعي والثقافي، لم يشهد الصراع مع الإقطاع ولم يسع لتكريس سلطان العقل، بل على العكس حدث تهاون وتواطؤ وتحالف بين البرجوازية الناشئة وبين الإقطاع المستقر وظهرت التوفيقية في ساحة الفكر بين العقل والغيب[٥٢]. كل ما سبق يجعل من الصعب الحديث عن ليبرالية ذات نسيج فكري متكامل تجمع كل قيم الليبرالية السياسية والاقتصادية والفكرية، كما يفسر الاتجاهات الفكرية والسياسية المحافظة التي تسود الفكر الليبرالي العربي. وغنى عن البيان أن أفضل وسط لنمو الثقافة الدافعة للمجاراة وتمثل معاييرها وتسييد قيمها والسير في ركابها هو الوسط الذي تسوده الاتجاهات المحافظة.

وهذا ينقلنا للأسباب المتعلقة بحزب الوفد ذاته، فما دام لا يوجد مشروع ليبرالي متكامل يضم بجانب الأبعاد الاقتصادية الأبعاد الثقافية والسياسية، فلا مانع من مسايرة ما يسود من قيم ومعايير ثقافية خاصة وأن كسب الجماهير وإرضائهم مرهون في معظم الأحوال بعدم الخروج عن المألوف من القيم والأعراف.

وأخيرا فإن عملية نشر ثقافة حقوق الإنسان على المستوى الشعبي في العالم العربي تحتاج إلى نخبة مؤمنة بها ولديها استعداد للنضال من أجل غرسها. وتتفق الباحثة مع عزمي بشارة عندما يتحدث عن موضوع الثقافة الديمقراطية فيقول "نستطيع أن نجزم بشكل قاطع أنه في موضوع

الثقافة الديمقراطية، تقع على ثقافة النخبة المعادية للديمقراطية في بلداننا مسئولية أكبر بما لا يقاس مما يمكن تسميته بالثقافة الشعبية وبخاصة عندما يتعلق الأمر بموضوعات مثل الحريات المدنية والسياسية... قد تكون الثقافة الشعبية لا ديمقراطية ولكنها لا يمكن أن تكون معادية للديمقراطية عندما يتعلق الموضوع بتوسيع حقوق المواطن أمام السلطة أو استقلالية القضاء أو الحريات المدنية، فهذه مبادئ ديمقراطية المبادرة فيها بيد النخبة، أما الأوساط الشعبية فقط تتعامل معها بهذا القدر أو ذلك من اللامبالاة، ولكن لا يتم التعامل معها بعداء إلا في أوساط النخبة[٥٣] ".

ولذلك يمكن القول أن النخبة قد تكون أكثر حرصا على تكريس الثقافة الدافعة للمجاراة من الجماهير الشعبية ذاتها.

الهوامش

١- هيثم مناع، الحركة الإسلامية وحقوق الإنسان، بهي الدين حسن، محرر، تحديات الحركة العربية لحقوق الإنسان ، القاهرة: (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٧) ، ص ٥٢ .

٢- هويدا عدلي، حقوق الإنسان في الثقافة العربية، مقدمة تحليلية، القاهرة: اتحاد المحامين العرب، حقوق الإنسان، الثقافة العربية والنظام العالمي، ١٩٩٣ ، ص ١٠.

٣- محمد السيد سعيد، مقدمة لفهم منظومة حقوق الإنسان ، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٧ ، ص ٣ .

٤- راجع المادة الثانية من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

Brownlie, I, Basic Documents of Human Rights ,Oxford: Oxford Univ. Press, 1992, P22

٥- محمد السيد سعيد، مرجع سابق، ص ٣ .

٦-

Holsti.O,Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, London: Addison-Wesley Publishing Company, 1969, P.13.

- Weber, R. Basic Content Analysis, London: Sage publications, 1985, P9

٧- بهي الدين حسن، نحو استراتيجية منسجمة لحركة حقوق الإنسان في مصر، إشكالية الدفاع عن حقوق الإنسان بين مطرقة الحكومة وسندان الثقافة العربية والسياسية الأمريكية، رواق عربي يوليو ١٩٩٦ ، القاهرة: موكز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان ص ٥١.

٨- عبد الله النعيم، نحو عالمية حقوق الإنسان من خلال الخصوصية الثقافية في إطار المجتمعات العربية المعاصرة، في اتحاد المحامين العرب، مرجع سابق ، ص ٢٤ .

٩- محمد عباس، ثلاثية الثقافة في مصر، الكفر والقهر والتطبيع، جريدة الشعب ، ٥ مايو ٢٠٠٠ .

١٠- محمد أبو الفتوح، الإبداع المفترى عليه، جريدة الشعب ، ٩ مايو ٢٠٠٠ .

١١- محمد عباس، يا سيادة الرئيس الفتنة تطل فأطفئها... ، جريدة الشعب ٢٠٠٠/٥/١٢ .

١٢- محمد عباس، ثلاثية الثقافة.. ، مرجع سابق

١٣- محمد أبو الفتوح، مرجع سابق .

١٤- إبراهيم شكري، لماذا لا يستقيل وزير الثقافة بهدوء، جريدة الشعب ، ٢٠٠٠/٥/١٢.

١٥- محمد عبد العليم، وليمة مسممة تستحق الحرق، جريدة الشعب ١٩ / ٥ / ٢٠٠٠ .

١٦- محمد القدري، عن أي شئ تدافع وزارة الثقافة... ، جريدة الشعب ٢٢/٥/ ٢٠٠٠

١٧- مرجع سابق .

١٨- إبراهيم شكري، مرجع سابق .

١٩- محمد أبو الفتوح، مرجع سابق .

٢٠- سيد عبد العاطي، ثورة طلاب الأزهر، جريدة الوفد ، ٢٠٠٠/٥/١١ .

٢١- محمد الحيوان، كلمة حب، جريدة الوفد ، ٢٠٠٠/٥/١٤ .

٢٢- أحمد أبو زيد، الرواية الأزمة والوزير المتناقض، جريدة الوفد ، ٢٠٠٠/٥/٣١ .

٢٣- مرجع سابق .

٢٤- مجدي سرحان، الدروس المستفادة من أزمة الوليمة، جريدة الوفد ، ٢٣ /٥/٢٠٠٠

٢٥- عبد الرحمن فهمي، إذا لم يكن يعلم فالمصيبة أكبر، جريدة الوفد ، ٤ / ٥/ ٢٠٠٠

٢٦- محمد الحيوان، كلمة حب، مرجع سابق.

٢٧- إبراهيم القرضاوي، وليمة حيدر حيدر وملاحظات هامة، جريدة الوفد ، ٥/٢٤/ ٢٠٠٠
٢٨- مجدي سرحان ، مرجع سابق .
- إبراهيم القرضاوي، مرجع سابق .
- محمد الحيوان، كلمة حب، جريدة الوفد ٢٠٠٠/٦/٤ .
- النحاس، حسم القضية، جريدة الوفد ، ٢٠٠٠/٥/٢٣ .
٢٩- سيد عبد العاطي، مرجع سابق .
٣٠- مجدي سرحان، مرجع سابق .
٣١- عماد الغزالي، بعد العاصفة، جريدة الوفد ، ٢٠٠٠/٥/١٦ .
- المحرر، وتاهت الحقائق، جريدة الوفد، ٢٠٠٠/٥/١٥ .
٣٢- المحرر، الحصاد بعد الأزمة، جريدة الوفد، ٥/٣٠/ ٢٠٠٠ .
- عماد الغزالي، هل مجمع البحوث الإسلامية علماؤه الأجلاء مهيأون للحكم على عمل أدبي، جريدة انوفد ، ٢٠٠٠/٥/٢٣ .
٣٣- مجدي قرقر، وليمة الأصدقاء قلة، جريدة الشعب ، ٢٠٠٠/٥/١١ .
- محمد عباس، يا سيادة الرئيس.. مرجع سابق .
لا إله إلا الله ، جريدة الشعب ، ٢٠٠٠/٥/١٩ .
- محمود عبد الفتاح، سحقا لبلاد تنتهك فيها حرمات الله... ، جريدة الشعب ، ٢٠٠٠/٥/٥ .
- أشرف شتيوي، اختراق صهيوني لوزارة الثقافة المصرية، جريدة الشعب ، ٢٠٠٠/٥/٥ .
- محمود زاهر، رأي في قضية قومية، رواية أعشاب البحر وقصة أغرب من الخيال، جريدة الشعب ، ٢٠٠٠/٥/١٦ .
٣٤- محمد عباس، ثلاثية الثقافة في مصر، مرجع سابق .
٣٥- محمود عبد الفتاح، مرجع سابق .
٣٦- هناك عدة مداخل لتفسير التعصب السياسي من أهمها مدخل الشخصية الدوجماطيقية والذي يركز على أن هناك سمات لهذه الشخصية تعوق تقبل الآخر المختلف وهناك أيضا مدخل الثقافة الدافعة للمجاراة السياسية والذي يفترض أن سيادة هذا النمط من الثقافة في أي مجتمع يجعل المواطن أكثر ميلا لمسايرة ومجاراة الجماعة خوفا من العقاب المادي أو المعنوي.
انظر مزيد من التفاصيل عن هذه المداخل في:
هويدا عدلي، المقومات الثقافية للمجتمع المدني ، مصر، دراسة في التسامح السياسي لدى النخبة السياسية ، ٨٢- ١٩٩٣ ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٨، ص ٥٣ -ص ٧٢ .
٣٧- محمود عبد الفتاح، مرجع سابق .
٣٨- أشرف شتيوي، مرجع سابق .
- علي عبد الفتاح، لن نبدل ديننا، جريدة الشعب ، ٢٠٠٠/٥/٥ .
- محمد عباس، لا إله إلا الله، مرجع سابق .
٣٨- سيد عبد العاطي، مرجع سابق .
٣٩-محمد الحيوان، كلمة حب، جريدة الوفد ، ٢٠٠٠/٥/٢٢ .
٤٠-إبراهيم القرضاوي، مرجع سابق .
٤١- عماد الغزالي، مفترق الطرق، جريدة الوفد، ٢٠٠٠/٥/٢٣ .
٤٢- راجع نتائج تحليل الخطاب حول قضايا: "الإسلام وأصول الحكم" وفي الشعر الجاهلي" "ونصر حامد أبو زيد" في هويدا عدلي، المقومات الثقافية... ، مرجع سابق .
٤٣- محمد السيد سعيد، المشاكل الداخلية للحركة العربية لحقوق الإنسان، في بهي الدين حسين (محرر) تحديات الحركة العربية، مرجع سابق ، ص ٢٦ .
٤٤- بهي الدين حسن، نحو استراتيجية منسجمة... ،، مرجع سابق ، ص ٥١ - ص ٥٢ .
٤٥- هويدا عدلي، المقومات الثقافية...، مرجع سابق ، ص ٢٩٤ .
٤٦- مرجع سابق، ص ٦٥.

٤٧-
Gibson , J., Political Consequences of Intolerance. Cultural Conformity and Political Freedom, American Political science, vol 86,no. 2, Jam. 1992, p. 339.

٤٨- انظر المزيد عن أثر السياق الاجتماعي على اختيارات الأفراد وتفصيلاتهم:
Huckfedt , R.& Sprague, J., Choice Social Structure and Political Information, the Informational vol. 32. No. 2, May Coercion of miniatures minorities, American Journal of Political Science 1988, pp 467- 481.

٤٩- راجع مفهوم المجاراة:
Campbell, J. & Tester , A., Conformity and attention to the Stimulus: some Temporal and Contextual Dynamic Journal of Personality and Social Psychology, vol. 51, no. 2, 1986, pp 315-316.

Campbell, J., & Faery, p. Informational and Normative Routes to Conformity: the effect of Faction Size ad a Function of Norm Zxtremity and Attention to the Stimulus, Journal of Personality and Social Psychology, vol s7, no. 3, 1989, pp 457- 458.

٥٠- حزب الوفد الجديد، البرنامج التأسيسي ، نوفمبر ١٩٧٧ ، ص ٤ .

٥١- هويدا عدلي، مرجع سابق ، ص ٢٦٢- ص ١٦٣ .

٥٢- محمد نور فرحات، الليبرالية أو الطوفان، بحث في شرعية السلطة السياسية في المجتمع الحديث، المنار، ١٩٩٠ ، ص ٥٨ - ص ٦٠ .

أمير اسكندر، صراع اليمين واليسار في الثقافة المصرية ، بيروت ، دار ابن خلدون، ١٩٧٨ ، ص ٢٠- ٢١

٥٣- عزمي بشارة، التحول الديمقراطي، التدين الشعبي، نمط التدين الجماهيري، المستقبل العربي ، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، أكتوبر ١٩٩٨ ، ص ٨٨ .

٢ - الأحزاب السياسية العربية
وثقافة حقوق الإنسان

عبد الغفار شكر*

مقدمة

تمر الأقطار العربية بمرحلة انتقال من الاستبداد إلى الديمقراطية، ورغم أن هذه العملية شغلت القرن العشرين بأكمله إلا أنها لم تحقق أهدافها كاملة حتى الآن، وما يزال التحول الديموقراطي في الوطن العربي متعثراً لأسباب متعددة لا تعود كلها إلى موقف الحكام السلبي من الديمقراطية، بل هناك أيضاً أوضاع مجتمعية تعوق هذا التحول مثل افتقاد ثقافة سياسية عربية ديموقراطية، وغياب احترام حقوق الإنسان، وعجز القوى الديمقراطية عن المواجهة الفعالة لهذه الأوضاع حتى الآن، وعن القيام بدور فعال في التمكين لثقافة سياسية ديموقراطية عربية تحتل ثقافة حقوق الإنسان موقعاً أساسياً منها. ولما كانت التعددية السياسية والحزبية إحدى أهم ركائز التحول الديمقراطي في الوطن العربي، فإن دراسة دور الأحزاب السياسية العربية في نشر ثقافة حقوق الإنسان كجزء من مسئوليتها فى نشر ثقافة سياسية ديمقراطية عربية يكتسب أهمية خاصة للتغلب على معوقات التحول الديمقراطي في الوطن. ورغم أن الأقطار العربية ليست في مستوى متماثل من التطور الديمقراطي ورغم التباين في مسار كل منها على طريق الديمقراطية إلا أنها تواجه مشاكل مشتركة في هذا المجال سوف يساعد التعرف عليها وفهمها على التغلب على معوقات التطور الديمقراطي في الوطن العربي ككل.

تضع أحزاب المعارضة العربية النضال من أجل الديموقراطية في مقدمة أهدافها، بما في ذلك العمل من أجل إعادة بناء الدولة على أسس جديدة تشمل تعميم مبدأ سيادة القانون وقيام دولة المؤسسات واحترام التعددية وحقوق الإنسان والحريات العامة والمساواة في الحقوق والواجبات، وتداول السلطة من خلال انتخابات دورية حرة ونزيهة إعمالاً لمبدأ المشاركة الشعبية.. الخ.

ويتطلب بناء الديموقراطية في أي مجتمع إقامة المؤسسات التى تمارس من خلالها سيادة الشعب

---

* كاتب سياسي مصري، ونائب رئيس مركز البحوث العربية بالقاهرة.

واعتماد الآليات التي تكفل تحقيق المقومات والأسس الرئيسية للديمقراطية وترسيخ القيم التي تحكم نظرة الناس وسلوكهم تجاه الآخرين وتجاه المجتمع. ومن بين هذه المكونات الثلاثة (المؤسسات والآليات والقيم) تكتسب القيم وضعاً خاصا لأنه بدون سيادة قيم المساواة والحرية والحوار مع الآخر ونبذ التعصب وغيرها لا يمكن للمؤسسات والآليات أن تحقق الأهداف المرجوة منها. والقيم التي تقوم عليها الديمقراطية هي نفسها القيم التي تشكل جوهر ثقافة حقوق الإنسان، من هنا فإن نضال الأحزاب العربية من أجل استكمال التحول الديمقراطي في الوطن العربي يتطلب إعطاء أولوية للنضال من أجل نشر ثقافة حقوق الإنسان وترسيخ قيمها في الواقع العربي.

فما هو دور الأحزاب العربية في نشر ثقافة حقوق الإنسان؟ للإجابة على هذا السؤال يتعين أن نتناول أولاً المقصود بثقافة حقوق الإنسان بقدر أكبر من التفصيل مع التركيز على علاقتها بالثقافة السياسية السائدة ثم نستعرض خريطة الأحزاب السياسية في الوطن العربي ومن ثم يصبح بالإمكان الحديث عن دور الأحزاب العربية في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

الثقافة السائدة وثقافة حقوق الإنسان

الثقافة مركب معقد تختلف مستوياته فى العمق والأداء ودرجة التشابك والتفاعل، ومن ثم فهى على قدر كبير من التنوع والتعددية تضم جوانب مسايرة للتطور وأخرى معوقة له. ينطبق ذلك على الثقافة العربية كما ينطبق على أى ثقافة أخرى، وليس صحيحاً ما يذهب إليه البعض من أن الثقافة العربية والموروث الثقافى العربى يحول دون تعمق الديمقراطية فى بنية المجتمعات العربية، فهناك فى تراثنا الثقافى قيم ورؤى ومعارف تحض على المساواة والإيجابية والمشاركة والحرية كما توجد إلى جانبها قيم ورؤى ومعارف معاكسة مما يدعو إلى البحث عن مداخل قوية وأصيلة للتعامل مع هذه القيم والمعارف المعوقة بحيث يتم تطوير ثقافة عربية إنسانية ديمقراطية يتشكل وعى الإنسان العربى بموجبها تجاه الديمقراطية وحقوق الإنسان فلا تكون فى نظره نتاج ثقافة أجنبية، بل نابعة من قيمنا وخبراتنا التاريخية. وفى هذا الإطار يمكن النظر إلى الثقافة السياسية العربية باعتبارها "منظومة من المعارف والقيم والرؤى والأفكار والاتجاهات الأساسية التى تتصل بالنظام السياسى، وتؤثر فعليا فى توجيه سلوك أفراد المجتمع حكاما ومحكومين". حيث نلاحظ أن الثقافة السياسية العربية السائدة حاليا تعلى من شأن قيم معاكسة للتطور الديمقراطى مثل قيم الطاعة والانضباط والولاء والتوحد مما يؤدى إلى غياب الإنسان الديمقراطى الذى هو طرف أساسى فى معادلة الديمقراطية فى أى مجتمع، والذى يتطلب تكوينه قيما أخرى مثل المشاركة، المساواة، التسامح المتبادل، روح المبادرة، استقلالية الرأى والموقف، لا شخصانية السلطة... الخ. وفى هذا الصدد تبرز أهمية القيم التى تقوم عليها ثقافة حقوق الإنسان وضرورة العمل على اشتقاقها من الثقافة العربية السائدة، خاصة وأنها، بالفعل ثمرة تفاعل الثقافات والحضارات الكبرى عبر التاريخ بما فى ذلك الثقافة العربية الإسلامية، وبالتالى فليس هناك تعارض بين عالمية حقوق الإنسان باعتبارها قيماً ومُثلاً عليا راقية مقبولة من جميع

الضمائر الحية، وبين خصوصيتها متمثلة فى اشتقاقها من الثقافة العربية والابداع فى مداخل ووسائل تطبيقها وأولوياته فى مجتمعاتنا العربية.

ثقافة حقوق الإنسان التى تتأسس على المواثيق الدولية التى وقعت عليها معظم الحكومات العربية وأصبحت ملزمة لها تتضمن عشر حريات أساسية هى:

الحق فى الحياة، الحق فى الحرية، الحق فى الكرامة والحرية الشخصية، حرية الرأى والدين والتعبير، الحق فى التجمع السلمى، الحق فى التقاضى أمام محاكم مؤهلة ومستقلة ونزيهة، الحق فى المساواة وحظر كل صور التمييز، الحق فى الملكية والعمل، الحق فى التعليم والثقافة، حق كل شخص فى المشاركة فى إدارة شئون بلاده. وحول هذه الحقوق والحريات يدور نضال الأحزاب السياسية العربية ويأتى من خلاله دورها فى نشر ثقافة حقوق الإنسان، وسوف نلاحظ هنا أن القضية المركزية فى نشاط الأحزاب العربية حول ثقافة حقوق الإنسان هى قضية الحق فى المشاركة الذى نصت عليه المادة (١٢١) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان والتى تنص على أن ممارسة هذا الحق تتم من خلال:

١-الحق فى الاشتراك فى إدارة الشئون العامة لبلاده إما مباشرة وإما بواسطة ممثلين يختارون اختياراً حراً.

٢-لكل شخص نفس الحق الذى لغيره فى تقلد الوظائف العامة فى البلاد.

٣-إن إرادة الشعب هى مصدر سلطة الحكومة، ويعبر عن هذه الإرادة بانتخابات نزيهة دورية تجرى على أساس الاقتراع السرى وعلى قدم المساواة بين الجميع أو حسب أى إجراء مماثل يضمن حرية التصويت.

ومن البديهى أن تمتع المواطنين بحق المشاركة فى إدارة الشئون العامة للبلاد بهذا المفهوم لا يمكن أن يتوفر ما لم تتوافر باقى الحريات العشر المشار إليها. وسوف نلاحظ هنا أنه بقدر تفهم المواطنين لهذه الحقوق والحريات، وبقدر اقتناعهم بأهميتها لتحقيق مصالحهم وتوفير ظروف أفضل لحياتهم، فإنهم سينخرطون فى النضال من أجل تحقيقها، وضمان احترام جميع الأطراف حكاما ومحكومين لها. وتؤكد هذه الحقيقة أن توافر حقوق الإنسان واستقرار التطور الديمقراطى ليس رهنا فقط بإرادة الحكام ، بل هى مسئولية المجتمع كله. وبدون اجتذاب المواطن العادى للمشاركة فى النضال من أجلها وبدون تمثله قيمها فى وعيه وسلوكه اليومى فإنها لن تتحقق بالقدر الكافى لإنهاء هذه المرحلة من تطور مجتمعاتنا العربية التى طالت أكثر مما ينبغى، مرحلة الانتقال من الاستبداد إلى الديمقراطية. وبالتالى فإن كل ما تبذله الأحزاب العربية من جهد فى التعريف بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية وثقافة حقوق الإنسان له أهميته فى الانتقال بمجتمعاتنا إلى ديمقراطية حقيقية. خاصة وأن مستقبل هذه الأحزاب نفسها متوقف على مدى قدرتها على تعبئة أوسع قوى جماهيرية ممكنة فى مواجهة القيود المفروضة على حقوقها السياسية والمدنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والانتهاكات التى تمارس ضد حرياتها الاساسية. فما هى قدرة الأحزاب العربية فعلا على نشر ثقافة حقوق الإنسان لتحقق هذه الأهداف؟ وما مدى انتشارها فى مختلف الأقطار العربية؟.

خريطة الأحزاب العربية

تتفاوت الأوضاع الحزبية فى الأقطار العربية بين الحظر الكامل للتعددية الحزبية والتقييد الصارم والتعددية المشروطة المقيدة، ويؤثر هذا التفاوت على خريطة الأحزاب العربية من حيث الانتشار والحجم والفاعلية والقدرة على التأثير ، فهناك حظر مطلق على التعددية الحزبية فى دول الخليج الستة وفى ليبيا، كما شهد السودان هذا الحظر طوال فترة التسعينيات رغم تمتعه قبل ذلك بتعددية حزبية ناضجة، كما أدى تفكك الدولة فى الصومال وسيطرة أمراء الحرب على مختلف أجزائه إلى الحيلولة دون قيام أحزاب سياسية حقيقية وغلبة الصراع القبلى والعشائرى على الحياة السياسية هناك، وتعانى الحياة الحزبية فى العراق وسوريا من التقييد الصارم الذى يحول دون ممارستها نشاطاً حقيقياً فى المجتمع، وهو ما أدى فى حالة العراق إلى هجرة معظم القيادات والكوادر الحزبية المعارضة إلى الخارج. كما أدى فى حالة سوريا إلى قبول الأحزاب المعترف بها قانونا الدور القيادى لحزب البعث العربى الاشتراكى واحتكاره الحكم والاكتفاء ببعض الأنشطة الإعلامية والثقافية المحدودة فى غيبة نشاط سياسى جماهيرى مما يحرمها من إمكانيات التأثير الفعال أو القدرة على النمو والاتساع. وهكذا يمكن القول أن التعددية الحزبية مصادرة أو شبه مصادرة فى أحد عشر قطراً عربياً، وأن أحزاب المعارضة السودانية والعراقية والصومالية موجودة بالفعل خارج بلادها. وهكذا فإن نصف الأقطار العربية تقريبا تمنع إنشاء الأحزاب أو تصادر نشاطها فعلياً. أما النصف الآخر والذى يشمل مصر والأردن ولبنان واليمن وفلسطين وتونس والجزائر والمغرب وموريتانيا فإنه يشهد نوعا من التعددية الحزبية المقيدة تتسم بثلاث سمات هى:

- هيمنة السلطة التنفيذية على السلطات الأخرى ومجمل الحياة السياسية.
- التدرجية في الانتقال إلى التعددية بقرار من السلطة التنفيذية.
- الانتقائية فى الأنشطة المسموح بها للأحزاب والقوى التى يسمح لها بتأسيس أحزاب معترف بها.

وفى ظل هذا الوضع من التعددية المقيدة والانتقائية يمارس أكثر من مائة حزب سياسى النشاط فى هذه الأقطار التسعة بدرجات متفاوتة من الحرية والفاعلية، وتتوزع هذه الأحزاب بين تيارات أربعة أساسية هى التيار الليبرالى، والتيار الإسلامى، والتيار القومى والتيار الاشتراكى والماركسى، ولا يخلو قطر من هذه الأقطار التسعة من أحزاب تمثل هذه التيارات الأربعة. ورغم أن الانتقال إلى التعددية الحزبية بدأ فى بعض هذه الأقطار منذ السبعينيات إلا أنها لم تحقق حتى الآن تقدما ملموسا نحو تعددية حزبية حقيقية. وما زالت هذه الأقطار جميعاً تعانى من احتكار حزب بعينه وفئات محددة للحكم ما عدا المغرب التى شهدت نوعا من تداول السلطة محكوماً أيضاً بالهيمنة الملكية. وما تزال التعددية مقيدة وانتقائية حيث تحرم قوى من تأسيس أحزابها الشرعية كالإخوان المسلمين والشيوعيين. ويلعب دوراً أساسيا فى استمرار احتكار الحكم نظم انتخابية لا توفر ضمانات حقيقية لحرية الانتخابات تكفل تعبيرها عن إرادة الناخبين وتجعل إرادة الشعب مصدر سلطة الحكومة بالفعل وما يزال العمل السياسى الجماهيرى مقيداً ومحاصرا وما تزال مؤسسات المجتمع المدنى والنقابات

والجمعيات الأهلية خاضعة لسيطرة إدارية، وما تزال حقوق الإنسان والحريات العامة تعانى من التضييق والمصادرة. وفى ظل هذه الأوضاع ورغم التضحيات التى قدمتها كثير من القوى والأحزاب العربية فإنها ما تزال غير قادرة على النمو والاتساع والتحول إلى قوى جماهيرية مؤثرة. وقد حددت هذه الأوضاع جدول أعمال النشاط الحزبى فى مختلف الأقطار العربية كما حددت أولوياته، حيث تحظى الديمقراطية وحقوق الإنسان بالأولوية بصفة عامة وضرورة توافر نظم انتخابية سليمة وإلغاء القوانين المقيدة للحريات بصفة خاصة.

هناك إجماع فى صفوف الأحزاب العربية على أولوية العمل من أجل استكمال التحول الديمقراطى واحترام حقوق الإنسان وضمان سلامة ونزاهة العملية الانتخابية وتوفير المناخ التشريعى والإعلامى الملائم لذلك. وسنكتفى هنا بإيراد بعض الأمثلة لهذا الإجماع من خلال اللقاءات المشتركة لممثلين لهذه الأحزاب.

جاء فى بيان الاجتماع الأول للمؤتمر القومى العربى المنعقد فى تونس سنة ١٩٩٠ والذى يشارك فى عضويته قيادات فكرية وسياسية قومية وإسلامية واشتراكية تنتمى إلى العديد من الأحزاب السياسية فى الوطن العربى (أن المؤتمر يتشكل فى ظل ظروف تحول الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان إلى مطلب شعبى شامل والانتقال نحو أنظمة تعددية فى كل من الجزائر والأردن، واتفق على أن من أهدافه الأساسية أن يشكل قوة ضغط سياسية وفكرية فاعلة فى مختلف الساحات العربية). وأكد البيان الختامى للمؤتمر السابع المنعقد فى الدار البيضاء سنة ١٩٩٧ أن من أهم عوائق الانتقال إلى الديمقراطية (تأسيس النخب العربية الحاكمة لشرعيتها على غير أساس من الرضا الشعبى، وتسلط السلطة المركزية على مؤسسات المجتمع المدنى، وافتقاد هذه المؤسسات ذاتها لآلية الممارسة الديمقراطية، وتآكل الطبقة الوسطى بصفة عامة، واستغلال الخصوصية فى تبرير انتهاك حقوق الإنسان، والتماهى بين مفاهيم الدولة والسلطة والفرد على نحو حال دون تطور الدولة الوطنية العصرية وأدى إلى إحلال البيروقراطية محل الإرادة السياسية للدولة وإرهاب المثقفين وإغرائهم بالعمل كأبواق للسلطة). وسجل المؤتمر فى تقريره السنوى "حال الأمة سنة ١٩٩٩" ظاهرة غياب الديمقراطية وخضوع البلاد العربية جميعا بدرجة أو بأخرى لنظم حكم استبدادية. ورصدت لجنة الدولة والمجتمع فى المؤتمر القومى المنعقد سنة ٢٠٠٠ حالة الخلط بين الدولة والسلطة، واختزال السلطة فى شخص الحاكم (سواء كان شخصاً أو حزباً أو مجموعة)، وتغول السلطة التنفيذية على السلطتين التشريعية والقضائية. وغياب مفهوم المواطنة وسيادة حكم القانون، واستمرارية العمل بقوانين الطوارىء والقوانين الاستثنائية فى عدة بلدان عربية، واعتماد قوانين ونظم انتخابية تخل بتكافؤ الفرص بين المواطنين وتؤدى إلى استبعاد وإقصاء فئات اجتماعية من المشاركة وتهميش دور المرأة).

وهناك تجمع حزبى عربى آخر هو مؤتمر الأحزاب العربية الذى تأسس سنة ١٩٩٦ بمشاركة أكثر من ٨٠ حزباً سياسياً عربياً من ١٢ قطراً عربياً يمثلون كامل الخريطة السياسية والفكرية القومية

والناصرية والإسلامية والليبرالية والاشتراكية والشيوعية، والذى جاء من أهدافه التأكيد على ديمقراطية تعددية صحيحة وكاملة، كما أكد من جديد فى مؤتمره الثانى المنعقد فى بيروت فى نوفمبر سنة ١٩٩٩ على الديمقراطية وأن "إقامة تناقض مصطنع بين الديموقراطية والنضال من أجل التحرر الوطنى والقومى أو التنمية الاقتصادية والاجتماعية والديمقراطية الاجتماعية والعدل الاجتماعى، والعمل على تأجيل الديمقراطية لتحقيق هذا الهدف أو ذاك، قد أصاب الأمة العربية فى مقتل وأدى إلى تأخرنا على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتحررية. وأثبتت التجربة أن تحقيق تقدم فى أى مجال لا يستند إلى أوضاع ديمقراطية صحيحة يهدد بالفشل).

وفى تقرير لجنة الديمقراطية والتعددية المنبثقة عن المؤتمر الثانى للأحزاب العربية توصيات تؤكد الالتزام بمرجعية حقوق الإنسان كما وردت فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان مثل:

١- توفير الحقوق السياسية والمدنية، خاصة حق الأفراد فى المشاركة على قدم المساواة فى إدارة الشئون العامة فى دولهم بواسطة ممثلين يختارون فى حرية، وحق المواطن فى أن ينتخب وينتخب فى انتخابات حرة نزيهة مراقبة جيداً وتجرى دوريا بالاقتراع العام وعلى قدم المساواة بين الناخبين، بما يضمن فى النهاية إمكانية تداول السلطة سلمياً، وأن يتاح لكل مواطن على قدم المساواة فرصة تقلد الوظائف العامة فى بلده.

٢- حماية المرأة من أى اضطهاد

٣- الحق في حرية تكوين الأحزاب والجمعيات الأهلية بلا قيود وإنشاء النقابات والانضمام إليها، بما فى ذلك الحق فى تعدد الأحزاب وديموقراطية واستقلالية النقابات والجمعيات، وإطلاق حرية إصدار الصحف وأجهزة الإعلام، وحق الحصول على المعلومات من مصادرها بدون قيود، وحق المواطنين فى التجمع والتظاهر والإضراب السلمى.

٤- حق كل إنسان فى حرية الفكر والاعتقاد والدين.

٥- حرية كل فرد فى التنقل وفى اختيار مكان إقامته ومعاملته قانونياً، ومثوله أمام قاضيه الطبيعى.

٦- الحق فى الحياة وضمان الأمن الشخصى للإنسان وحرمة مسكنه وحياته الخاصة .

٧- المساواة بين المواطنين فى كافة الحقوق دون تمييز بسبب اللون أو الجنس أو الدين أو الرأى أو الوضع الاجتماعى أو الثروة أو النسب. وكفالة حق العمل والحق فى أجر منصف والضمان الاجتماعى والتأمينات الاجتماعية والحق فى نصيب عادل من الثروة القومية ومستوى معيشى كاف لكل أسرة بما يفى بحاجتها من الغذاء والتعليم والعلاج.

وهكذا يبدو أن هناك تفاهما واضحا بين أغلبية الأحزاب العربية على أولوية الديمقراطية وانطلاقها أساسا من حقوق الإنسان كما نصت عليها المواثيق الدولية، وليس من شك فى أن هذا التفاهم يلعب دوراً هاماً فى الدور الذى تقوم به الأحزاب العربية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان.

دور الأحزاب العربية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان

هناك أساليب ووسائل متعددة لنشر ثقافة حقوق الإنسان من أهمها:

١- تدريس حقوق الإنسان فى المدارس والجامعات كجزء من المناهج الدراسية، وتنظيم أنشطة عملية لطلاب المدارس والجامعات تعمق فهمهم لهذه الحقوق وتعدل سلوكياتهم بما يتمشى معها وخاصة ما يتصل منها بالتسامح والاعتراف بالآخر والمشاركة.

٢- عقد دورات تثقيفية فى مواقع التجمع الجماهيرى حول حقوق الإنسان والاهتمام بصفة خاصة بأعضاء الأندية ومراكز الشباب وقصور الثقافة والجمعيات الأهلية والنقابات العمالية والمهنية والاتحادات الطلابية.

٣- الاهتمام بحقوق الإنسان فى برامج التنشئة والتربية داخل هذه المؤسسات والمنظمات.

٤- التعريف بحقوق الإنسان من خلال النشر فى الصحف والمجلات والكتب وفى برامج الإذاعة والتليفزيون، سواء بتناول قضايا حقوق الإنسان مباشرة أو بمناقشة مشكلات نابعة من انتهاكها أو التعريف بأهميتها للمجتمع.

٥- كما يتم نشر ثقافة حقوق الإنسان أيضاً من خلال النضال النضال العمالى ضد الانتهاكات أو مظاهر عدم احترامها، وتشهد المعارك النضالية حول حقوق الإنسان حوارات ومساجلات تطرح فيها الآراء وتعرض الحقائق وتقدم الأدلة والبراهين حول ضرورتها وحول مرجعيتها وحول أهم بنودها، ومن خلال ذلك يتفهم المواطنون هذه القضايا ويتعمق وعيهم بحقوق الإنسان ويزداد اقتناعهم بضرورتها للمجتمع ككل ولكل مواطن فيه.

وكما أوضحنا من قبل فإن اهتمام الأحزاب السياسية فى الوطن العربى بقضايا وثقافة حقوق الإنسان يأتى ضمن اهتمامها بقضية الديمقراطية وأولوية التطور الديمقراطى للمجتمعات العربية فى هذه المرحلة، وهناك بالفعل دور مباشر وغير مباشر للأحزاب العربية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان، ويتحقق هذا الدور من خلال ثلاثة أساليب محددة هى المساهمة فى تأسيس منظمات ومراكز حقوق الإنسان فى الوطن العربى ومشاركة بعض القيادات الحزبية فى أنشطتها، النشر فى الصحف والدوريات عن قضايا حقوق الإنسان ومشكلاتها، النضال العملى حول قضايا مرتبطة بحقوق الإنسان وما يطرح أثناء ذلك من آراء وحجج وما يقدم من معلومات. ومن أهم المجالات التى ساهمت من خلالها الأحزاب السياسية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان خلال السنوات العشر الأخيرة:

- التعديلات الدستورية وعلاقتها بنظم الحكم وضرورة أن توفر مقومات الحكم الديمقراطى.
- القوانين المنظمة للانتخابات العامة ومباشرة الحقوق السياسية.
- قوانين المطبوعات والصحافة والنشر.
- القوانين المنظمة لإنشاء الأحزاب السياسية وممارستها لنشاطها.
- إعلان حالة الطوارئ وما تتضمنه قوانين الطوارئ من أحكام قاسية ورفض إحالة المواطنين على محاكم استثنائية أو عسكرية وسوء معاملة المعتقلين وسجناء الرأى.

- اضطهاد وملاحقة نشطاء حقوق الإنسان والتضييق على منظمات حقوق الإنسان ومحاصرتها أو منعها من ممارسة النشاط.

- ما يجرى أثناءالحملات الانتخابية البرلمانية والمحلية من تدخل وتزوير وفيما يلى عرض موجز للغاية لأمثلة من نشاط الأحزاب العربية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان سواء من خلال المشاركة فى تأسيس ونشاط مراكز حقوق الإنسان، أو من خلال النشر فى الصحف والمطبوعات والدوريات أو من خلال النضال والعمل حول قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان.

أولاً: فيما يتصل بالمساهمة فى تأسيس ونشاط مراكز حقوق الإنسان

ساهمت الأحزاب السياسية فى بعض الأقطار العربية فى تأسيس الجيل الأول من منظمات حقوق الإنسان كما حدث فى المغرب بتأسيس منظمة عصبة حقوق الإنسان عام ١٩٧٢ التى كانت أقرب إلى حزب الاستقلال الوطنى، والجمعية المغربية لحقوق الإنسان عام ١٩٧٩ وهي الأقرب إلى التنظيمات اليسارية الراديكالية وشبه المحجوبة عن الشرعية، والمنظمة المغربية لحقوق الإنسان عام ١٩٨٨ والتى خرجت من عباءة حزب الاتحاد الاشتراكى للقوى الشعبية وتحالفاته. ولم تكن نشأة منظمات حقوق الإنسان فى الجزائر بعيدة عن هذا الوضع حيث أسست الرابطة الجزائرية لحقوق الإنسان سنة ١٩٨٥ نتيجة لنشاط سياسى يدافع عن حقوق البربر. وفى تونس تأسست الرابطة التونسية لحقوق الإنسان سنة ١٩٧٧ وضمت فى صفوفها ممثلين لقوى سياسية عديدة مع احتفاظها باستقلالها عن أى قوة سياسية. وفى اليمن أيضاً تأسست حركة حقوق الإنسان فى سياق الاستقطاب السياسى الحاد. وفى مصر ساهم حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى مع قوى سياسية أخرى فى تأسيس اللجنة المصرية للدفاع عن الحريات سنة ١٩٧٧ التى أصدرت ميثاق حريات وحقوق الإنسان المصرى وكانت إرهاصاً مبكراً لحركة حقوق الإنسان التى تبلورت فيما بعد من خلال عدة منظمات لحقوق الإنسان.

وقد أثرت هذه النشأة السياسية للجيل الأول من منظمات حقوق الإنسان فى الوطن العربى بالسلب على نشاطها وكانت هناك مشاكل عديدة حالت دون ممارستها لنشاطها بالفاعلية المطلوبة ومع ذلك فإنها كانت إسهاما مباشراً من الأحزاب السياسية، فى نشر ثقافة حقوق الإنسان والتنبيه لها ولأهميتها. ورغم أن الجيل الثانى من منظمات حقوق الإنسان الذى تأسس فى الثمانينيات استفاد من سلبيات هذه التجربة وتجنب الارتباط بالأحزاب السياسية، بل وغالى بعض المؤسسين فى تجنب هذه الأحزاب تماما والتأكيد على عزل نشاط حقوق الإنسان عن أى حزب أو قوة سياسية إلا أن هذه المنظمات الحقوقية ما لبثت أن أدركت أهمية مشاركة قيادات سياسية وحزبية فى نشاطها مع احتفاظها باستقلاليتها الكاملة عن أى حزب أو قوة سياسية، كما أدركت الأحزاب السياسية خطورة اتخاذ موقف سلبى من هذه المنظمات ومن ثم فقد شاركت بعض قيادات هذه الأحزاب تدريجيا فى نشاط حقوق الإنسان وكان لهذا التطور أثره الإيجابى فى التسعينيات. وبذلك يمكن القول إن الأحزاب العربية كان لها إسهامها فى نشر ثقافة حقوق الإنسان بما قامت به من دور فى تأسيس الجيل الأول

من منظمات حقوق الإنسان ومشاركة بعض قياداتها وأعضائها فى نشاط الجيل الثانى من هذه المنظمات.

ثانيا: فيما يتصل بالنشر فى الصحف والدوريات والمطبوعات

فى إطار نضالها من أجل مواجهة معوقات التطور الديمقراطى فى كثير من الأقطار العربية حرصت الأحزاب السياسية على مخاطبة الرأى العام من خلال صحفها وكان من بين ما ركزت عليه هذه الصحف رصد انتهاكات حقوق الإنسان والتأكيد على الحقوق والحريات التى نصت عليها المواثيق الدولية، وما يتصل منها بصفة خاصة بالحق فى المشاركة وحرية الرأى والتعبير والدين، وضرورة أن تتوافر ضمانات لنزاهة الانتخابات، وغيرها من القضايا الخاصة بالحريات العامة، ولا تخلو صحيفة حزبية فى أى عدد من مثل هذه القضايا على امتداد الوطن العربى، وقد ساهم هذا النشر فى توسيع نطاق الرأى العام المتفهم لقضايا حقوق الإنسان والمهتم بها، وإن كانت محدودية توزيع الصحف الحزبية تحد من أن يصل هذا النشر إلى قطاعات واسعة فى المجتمعات العربية .

ثالثا: فيما يتصل بالنضال العملى وأثره على نشر ثقافة حقوق الإنسان

يعتبر هذا المجال الأكثر تأثيراً فى نشر ثقافة حقوق الإنسان بواسطة الأحزاب العربية، فمن خلال المعارك المستمرة والمتلاحقة حول قضايا التطور الديمقراطى وحقوق الإنسان خلال السنوات العشرين الأخيرة من القرن العشرين طرحت العديد من الإشكاليات واحتدم الحوار حول ضرورة احترام حقوق الإنسان وما نصت عليه المواثيق الدولية فى هذا الصدد. وكان لهذا أثره فى استقطاب اهتمام المواطنين وتعرفهم بشكل أفضل على أهمية حقوق الإنسان لضمان استقرار مسيرة المجتمع نحو أوضاع أفضل اقتصادياً واجتماعياً.

فى الأردن: ساهمت الأحزاب السياسية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان من خلال نضالها العملى حول تعديلات قانون المطبوعات سنة ١٩٩٧ الذى يغلظ العقوبة على الصحفيين ويجمع بين الغرامة والسجن ويشترط زيادة رأسمال الصحيفة اليومية والأسبوعية بما يفوق الطاقة وإلا فإنه سيتم إغلاقها. وفى هذه المعركة دار النضال حول تأثير هذه التعديلات على الحريات العامة وليست حرية التعبير فقط وحق المواطنين فى التعرف على مختلف المواقف والآراء والحصول على المعلومات من مصادرها دون قيود.

وكانت هناك معركة أخرى حول تعديلات قانون الانتخابات سنة ١٩٩٣ وتعديلات أخرى سنة ١٩٩٧، وقاطعت الأحزاب بالفعل الانتخابات البرلمانية سنة ١٩٩٧ احتجاجاً على هذه التعديلات، وقد دارت الحوارات والصراعات فى هذه المعركة حول حق المواطنين فى المشاركة وأن تكون الحكومة تعبيراً عن إرادة الشعب من خلال انتخابات حرة. كما تضامنت الأحزاب السياسية مع الحزب الشيوعى الأردنى وحزب البعث العربى الاشتراكى ضد قرار وزير الداخلية بعدم الترخيص لهما فى ديسمبر

١٩٩٢ ودارت المعركة حول الالتزام بالتعددية السياسية وحرية الرأى وفتح الأبواب أمام كل القوى السياسية للمشاركة فى بناء الوطن. وطالبت الأحزاب فى هذه المعارك بإشراف القضاء على الانتخابات وتشكيل لجنة وطنية من الأحزاب والسلطة التنفيذية للبحث فى ترتيبات الانتخابات، وتجميد العمل بقانون المطبوعات والنشر، وضمان حياد الحكومة تجاه الانتخابات، وضمان حق الأحزاب فى الاستخدام المتساوى لأجهزة الاعلام، وفتح حوار وطنى عام حول مشروع قانون عصرى ديموقراطى للانتخابات، ووقف كافة أشكال التعدى على الحريات العامة والتعامل مع الأحزاب كمؤسسات وطنية، وتمكين المواطنين من المشاركة السهلة فى الانتخابات بالتسجيل والنقل والاقتراع.

وفى اليمن: استمر الصراع حول قضايا الديموقراطية خلال الفترة من ١٩٩١ إلى ١٩٩٣ حيث اعترضت الأحزاب السياسية على قانون الأحزاب الصادر سنة ١٩٩١ وكانت لها ملاحظاتها حول التعديلات الدستورية المزمع إجراؤها وتناول الحوار حول هذه التعديلات شكل الدولة وما ينبغى أن يتوفر من مقومات الديموقراطية فى الدستور. كما كانت هناك مواجهة أخرى طرحت فيها كثير من قضايا حقوق الإنسان أثناء الانتخابات البرلمانية فى ابريل ١٩٩٣ . وكانت هناك معركة أخرى فى مارس ١٩٩٨ بعد تطبيق اللائحة المالية لقانون الصحافة والمطبوعات التى تضمنت نصوصا تحول دون حرية إصدار الصحف والمطبوعات وتفرض قيوداً جديدة عليها. وقد عارضتها الأحزاب السياسية المعارضة وطرحت مجدداً مسألة حرية التعبير والرأى.

وفى المغرب: ورغم، تحقق انفراج نسبى فى التعددية والتطور الديمقراطى إلا أن ذلك لم يمنع من الخلاف حول القيود التى فرضت على الأحزاب لمنع تنظيم أنشطتها فى المنتديات والقاعات العامة، وكذلك الاستفتاء على تعديل الدستور فى سبتمبر ١٩٩٢ وأثناء الانتخابات البلدية عام ١٩٩٢ والانتخابات البرلمانية عام ١٩٩٣ والتى طرحت أثناءها شروط ضمان نزاهة الانتخابات.

وشهدت **الجزائر وتونس وموريتانيا:** معارك مماثلة حول التعديلات الدستورية وقوانين الانتخابات والمطبوعات.

أما فى مصر: فقد كانت هناك تجربة جديرة بالدراسة والاهتمام، حيث نجحت الأحزاب والقوى السياسية الشرعية والمحجوبة عن الشرعية أن تنسق فيما بينها حول قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان. وشمل هذا التنسيق الإخوان المسلمين والشيوعيين بالإضافة إلى أحزاب التجمع والوفد والعمل والناصرى والأحرار. وكان لهذه الأحزاب نشاطها المشترك فى مواجهة قانون الأحزاب وتعديلاته وقانون مباشرة الحقوق السياسية الذى ينظم الانتخابات العامة، وإعلان حالة الطوارئ، وسوء معاملة سجناء الرأى، والتعذيب فى السجون، واحتكار الحكومة للإذاعة والتليفزيون والصحافة القومية. وشاركت هذه الأحزاب فى نشاط النقابات ومؤسسات المجتمع المدنى فى مواجهة تعديلات قوانين الصحافة والمطبوعات والجمعيات الأهلية والقوانين المقيدة للحريات مثل قانون الاشتباه وقانون المدعى الاشتراكى. وطرحت هذه الأحزاب مشروع قانون لمباشرة الحقوق السياسية يكفل توافر ضمانات موضوعية وقانونية لنزاهة الانتخابات كما قدمت مشروعات قوانين أخرى لتعديل وإلغاء

المواد والنصوص القانونية المتعارضة مع حقوق الإنسان.

وفى هذا السياق نجحت لجنة التنسيق بين الأحزاب والقوى السياسية فى مصر فى التعاون مع مراكز ومنظمات حقوق الإنسان وبعض النقابات والشخصيات العامة فى عقد مؤتمر "دفاعا عن الديمقراطية والحريات وحقوق الإنسان" يوم ٨ ديسمبر ١٩٩٧. طرحت فيه قضايا عديدة تتصل بالتطور الديمقراطى فى مصر وشارك فيه عشرات من الساسة والمفكرين وأساتذة الجامعات والخبراء والباحثين بمراكز ومنظمات حقوق الإنسان ومراكز البحوث من كافة الاتجاهات والتيارات الفكرية والسياسية الذين نجحوا فى صياغة برنامج للإصلاح السياسى والدستورى صدر عن المؤتمر مؤكدين التزامهم به مجتمعين. وتضمن هذا البرنامج عشر نقاط أساسية، وتشمل ضمان الحريات والحقوق الأساسية للموطنين، وتوفير ضمانات التقاضى واستقلال القضاء، وإلغاء حالة الطوارئ القائمة، وتعديل الدستور ليصبح ديموقراطيا يجعل الأمة مصدراً حقيقيا للسلطة، وتوفير ضمانات نزاهة الانتخابات، وتحويل الإدارة المحلية إلى حكم محلى شعبى حقيقى، وإطلاق حرية التنظيمات السياسية والنقابية والجمعيات الأهلية، وتحرير أجهزة الإعلام والصحافة من السيطرة الحكومية والاحتكار، والمواجهة الشاملة للإرهاب وحماية الوحدة الوطنية، وتوفير حد أدنى من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وليس من شك فى أن الجهد المشترك للأحزاب السياسية ومنظمات حقوق الإنسان وسائر مؤسسات المجتمع المدنى -في إطار هذا البرنامج- يمكن أن يوفر الأساس الجيد لنشر ثقافة حقوق الإنسان على أوسع نطاق فى المجتمع.

وبعد، هذه نظرة سريعة وموجزة للغاية لجهود الأحزاب العربية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان بشكل مباشر أو غير مباشر، ومن المهم أن يتضح هنا أن المأخذ الحقيقى على نشاط الأحزاب بهذا الصدد، هو أنها أهملت البعد الثقافى لحقوق الإنسان وركزت على الجانب السياسى أساساً. وأنها لم تستطع أن تصل بهذه الدعوة إلى دوائر واسعة فى المجتمع، وأنها لم تبذل جهداً كافيا فى تضمين برامجها التثقيفية موضوعات خاصة بحقوق الإنسان، ولا تعطى اهتماما كبيراً بثقافة حقوق الإنسان فى هذه البرامج أو فى التنشئة السياسية لأعضائها من خلال الممارسة اليومية. ومن المهم أن تطور الأحزاب العربية جهودها فى مجال نشر ثقافة حقوق الإنسان بالتعاون مع منظمات حقوق الإنسان والمنظمات الجماهيرية وأجهزة الإعلام والصحافة ومراكز البحوث، وأن يشمل نشاطها فى هذا المجال تخصيص قسم أكبر لحقوق الإنسان فى برامجها العامة وبرامجها الانتخابية، والاهتمام بتناول البعد الثقافى لحقوق الإنسان مع التركيز بصفة خاصة على ما ورد بشأنها فى المواثيق الدولية، وموقف التنظيم الدولى من حقوق الإنسان، وتدريس الدساتير الوطنية ونقد موقفها من حقوق الإنسان أو تعارض القوانين القائمة مع ما ورد بالدساتير من حقوق وحريات، وعرض خلفية تاريخية لنشأة حقوق الإنسان فى العالم وتطورها فى الوطن العربى، وعرض الضمانات والطرق الكفيلة بحماية حقوق الإنسان. وأن تنطلق الأحزاب فى تعاملها مع نشر ثقافة حقوق الإنسان من حقيقة هامة تتمثل فى أن معرفة الإنسان لحقوقه أصبح حقا من حقوق الإنسان ذاتها بناء على حقه فى التعلم الذى أكدته كثير من المواثيق الدولية.

الهوامش

١- الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، والعهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والعهد الدولى للحقوق السياسية والمدنية. مطبوعات المنظمة العربية لحقوق الإنسان، ديسمبر ١٩٨٥.

٢- عيسى شيفجى وحلمى شعراوى، حقوق الإنسان فى أفريقيا والوطن العربى، القاهرة: مركز البحوث العربية، ١٩٩٤.

٣- مجدي النعيم (محرراً)، تمكين المستضعف، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠.

٤- محمد خالد الأزعر، الثقافة السياسية الفلسطينية "الديموقراطية وحقوق الإنسان، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٥ .

٥- رواق عربي، الأعداد ٧، ٩، ١٨، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، ١٩٩٨، ٢٠٠٠.

٦- حقوق الإنسان فى الوطن العربى، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، تقارير أعوام ١٩٩٥، ١٩٩٨، ١٩٩٩ .

٧- د. محمد السيد سعيد، مقدمة لفهم منظومة حقوق الإنسان، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٧.

٨- برنامج الإصلاح السياسى والديمقراطية، لجنة التنسيق بين الأحزاب والقوى السياسية فى مصر، صادر عن مؤتمر الدفاع عن الديمقراطية والحريات وحقوق الإنسان، ديسمبر ١٩٩٧ .

٩- مجلة اليسار، الأعداد أرقام ٤٣، ٨٣، ٨٧، ١١٢، ١١٣، ١١٤ ، حسين عبد الرازق وفريدة النقاش والدكتور على عباس عبد الله. القاهرة.

٣- تأثير الثقافة السياسية السائدة في تعليم حقوق الإنسان

حكيمة الشاوي*

تعتبر مبادئ وقيم حقوق الإنسان كما وردت في ديباجة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: "المثل الأعلى المشترك الذي ينبغي أن تبلغه كافة الشعوب وكافة الأمم، حتى يسعى كل فرد وهيئة في المجتمع إلى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات، عن طريق التعليم والتربية واتخاذ إجراءات مطردة قومية لضمان الاعتراف بها".

إلا إن السؤال الذي يواجهنا هو :لماذا بالرغم من الجهود المبذولة على الصعيد الدولي، منذ أكثر من نصف قرن، والكم الهائل من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، والمؤسسات والهيئات الوطنية والاقليمية والجهوية والدولية لحماية حقوق الإنسان، فما زالت هناك العديد من الانتهاكات تمارس في مختلف بلدان العالم، وتؤذي الضمير الإنساني، وأحيانا تمارس من طرف الدول الأعضاء في منظومة حقوق الإنسان، التي ساهمت في بلورة تلك الصكوك والمواثيق؟.

تبدو هذه المفارقة عجيبة، رغم أن احترام حقوق الإنسان وتطبيقها، يستهدف كافة الشعوب والأمم، والأفراد والجماعات، التي تتعلل بعلل مختلفة للحفاظ عليها أحيانا باسم الخصوصية، لإضفاء المشروعية على انتهاكاتها لحقوق الإنسان.

وعليه، فمبادئ وقيم حقوق الإنسان لن تصبح قابلة للتطبيق على أرض الواقع، إلا إذا تجذرت في كل الثقافات السياسية السائدة في العالم العربي، من خلال تشريح طبيعتها ومرتكزاتها، وتبيان تأثيراتها على تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، ودور حركة حقوق الإنسان العربية في تفعيل وتخصيب تلك الثقافة، في أفق انسجامها مع ثقافة حقوق الإنسان العالمية.

---

* منسقة اللجنة المركزية للتربية على حقوق الإنسان في الجمعية المغربية لحقوق الإنسان.

أولاً: طبيعة ومرتكزات الثقافة السياسية السائدة في العالم العربي

١- مفهوم الثقافة السياسية

تعتبر الثقافة خلاصة الأعراف والتقاليد والمعتقدات والمؤسسات الاجتماعية، التي تؤثر على أنماط السلوك الفردي والجماعي، وهي ليست كلاً متجانساً يعمل بنفس القوة، بل هي خزان متنوع ومعقد، لأنه يستجيب لحاجيات المجتمع ولكل أفراده وجماعاته المختلفة، في آن واحد، وهذا يعني أن القيم والأعراف التي تشكل الثقافة، تكون قابلة لتفسيرات مختلفة، بل وأحيانا متناقضة، حسب حاجيات الأفراد والجماعات في واقع ما.

من هنا يكون المقصود بالثقافة السياسية، هو مجموعة الموروث والمكتسب الثقافي، الذي يتضح من خلال المواقف السياسية.

ويختلف مضمون الثقافة السياسية -وهذا شئ طبيعي- باختلاف الزمان والمكان، وينتج عن ذلك اختلاف على مستوى طبيعة الحكم، وطرق ممارسته، فكل حكم يحاول التناسب مع الثقافة السياسية التي يستند إليها، ويوظفها في الاتجاه الذي يخدم خلفياته السياسية. فنظام حكم ديكتاتوري لا يمكن أن يستند إلا على ثقافة سياسية تبعية، تجعل من الأفراد مجرد تابعين لإرادة الحاكم وحدها، لا يجرؤون على التعبير عن إرادتهم، خوفا من الاضطهاد. بينما نجد نظام الحكم الديمقراطي، يعتمد على ثقافة سياسية ديمقراطية، تعتبر الأفراد مواطنين من حقهم المساهمة في الحياة العامة، والتعبير عن آرائهم، والتأثير على المنظومة السياسية، وتوجيه عملها من خلال العديد من المؤسسات والآليات، ولهذا فالديمقراطية وحقوق الإنسان، لا يمكن أن تتركز في صورتها النهائية، إلا بناء على ثقافة سياسية تتناسب وتتلاءم معها.

٢- مقومات الثقافة السياسية

المؤسسة العائلية والأسرية: وتتمحور حول سلطة رب العائلة أو رب الأسرة (أي سلطة الزوج على الزوجة وسلطة الأب على الأبناء..) وتفرض الولاء والطاعة، ولا تترك المجال للطعن أو النقد أو إبداء الرأي، ولهذا تنعدم فيها شروط التربية الديمقراطية. وهذه السلطة يقرها القانون ويحميها، وتدعمها التقاليد والعادات، وبالتالي فهي بدورها تدعم السلطة السياسية، وتساهم في الإبقاء على الثقافة السياسية السائدة.

المؤسسة التعليمية: تتمحور العلاقة داخلها على السلطة والطاعة أيضا. ويغيب دورها في تنمية شخصية الطفل المستقلة، ويظهر ذلك في البرامج والمناهج المتبعة.. وهي غالبا ما تقوم بدور التأطير الأيديولوجي والسياسي والديني، عن طريق تشخيص السلطة والدعاية لها، وتسخير الدارسين والمتعلمين للمحافل وتلقينهم الملاحم والمناقب والشعارات. لهذا فالمؤسسة التعليمية لا تساعد على التربية الديمقراطية ولا على بروز ثقافة سياسية ديمقراطية، رغم بعض المحاولات في السنوات الأخيرة لإدماج مبادئ وقيم حقوق الإنسان في البرامج التعليمية والتي تظل دون تأثير فعال نظرا

لغياب اعتبارات عديدة.

المؤسسة الإعلامية: كل وسائل الإعلام المتنوعة تهيمن عليها السلطة السياسية، وتفرض الرقابة عليها، وهي بالتالي تعبر عن الرأي الوحيد للسلطات الحاكمة وتفرضه على الشعب، حيث تحرمه من الوصول إلى مصادر المعرفة والمعلومات، فأنظمة الحكم ترسم لوسائل الاتصال والإعلام خطوطا حمراء لا ينبغي تجاوزها، وإذا ما تم ذلك تلجأ إلى المحاكمات وإلى منع الصحف.. وبذلك فهي تمس بالحق في حرية الرأي والتعبير الذي يعتبر من شروط وأسس الديمقراطية وحقوق الإنسان.

الحياة الاجتماعية العامة: تنعكس طبيعة الثقافة السياسية السائدة التي تروجها المؤسسات المذكورة سابقا، على الحياة الاجتماعية العامة، حيث ينتج عن ذلك التخلف العام، وتبرز مظاهر اجتماعية: كالجهل والأمية والعنف، وممارسة الخرافة والشعوذة، وتحتل المرأة نتيجة ذلك منزلة متدنية، يدعمها العديد من القوانين والعادات والتقاليد التي تقر بالتمييز بينها وبين الرجل في كل مجالات الحياة تحت مبررات دينية فيغيب دور العقل، وتحل محله العاطفة والوجدان، ويسود الجمود الفكري، وينعدم الاعتراف بالقدرات العقلية والفكرية للأفراد، فيمنعون من إنشاء الجمعيات التي يعبرون من خلالها عن حاجياتهم، مما يتنافى كلية مع أية بوادر لخلق الشروط الأولية، والبديهية للديمقراطية وحقوق الإنسان.

المؤسسات السياسية والقانونية: معظم الأنظمة السياسية العربية وصلت إلى السلطة بطرق غير ديمقراطية فاحتكرتها، وغيبت المشاركة الشعبية في اتخاذ القرارات التي تتصل بمصيرها وبمصالحها، وهيمن الحزب الواحد في العديد من الأقطار العربية، وفرض الاستبداد على الشعب كله، وتعرضت الفئات المعارضة لمختلف صنوف القمع والذل والتعذيب والنفي والتشريد، وغابت المؤسسات المدنية في الدولة، وبقيت أنظمة عربية قائمة حتى اليوم لا دستور لها، ولا ينظم أمورها السياسية قانون، وتسلحت الأنظمة العربية بأجهزة أمنية تحصى على الأفراد والشعوب أنفاسها، ولجأت السلطات التنفيذية في بعض الدول العربية إلى قوانين الطوارئ والأحكام العرفية لتبرير إجراءاتها الأمنية التي تعتبر اعتداءا صارخا على حقوق الإنسان والديمقراطية.

أما البلدان التي أخذت بنظام التعددية والمؤسسات الدستورية والقانونية، والتزمت في دساتيرها باحترام حقوق الإنسان، فإن المشاركة في الشئون السياسية ضعيفة في هذه البلدان، إضافة إلى تعطيل وتزوير الانتخابات، وشلل نشاط المؤسسات التمثيلية،وغياب دور القضاء واستقلاليته، وإيقاف مفعول الضمانات الدستورية، من خلال إعلان حالة الطوارئ، والأحكام العرفية وإصدار تشريعات استثنائية، وتخويل الحاكم أو المحاكم سلطات استثنائية، وإصدار قوانين تعطل الحريات العامة أو تحد منها، والتهرب أخيرا من التصديق على الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان، أو عدم الالتزام بأحكامها، وبملاءمة التشريعات الداخلية لها، إضافة إلى تقييد أو حظر عمل النقابات والأحزاب والجمعيات.

كل هذه المؤسسات والقنوات والآليات، تمثل شبكة، وتعتبر مجالا خصبا لترعرع الثقافة السياسية السائدة، التي تتمسك بها الأنظمة العربية، وتحافظ بها على وجودها وبقائها وأمنها، بل إنها تحاول

أن تجد لها قنوات أخرى غير مباشرة لتصريفها وللدفاع عنها، فهي بالتالي تشكل إخطبوطا، له امتدادات عبر المجالات الأكثر حيوية وقابلية لاستيعابها وتبنيها، وبذلك تمثل الثقافة السياسية السائدة التي تروجها وتحافظ عليها الحكومات العربية التحدي الأول والأساسي، أمام الحركة الحقوقية العربية، وأمام نشر وتعليم قيم ومبادئ حقوق الإنسان، وهذا التحدي الأول يفرز تحديات من نوع آخر، وبأشكال أخرى تدور في فلك الثقافة السياسية السائدة، وتتأثر بها بشكل نسبي، وبمستويات مختلفة، فتصبح هي الأخرى تمارس تأثيرات نسبية على نشر ثقافة حقوق الإنسان.

ثانياً: إفرازات الثقافة السياسية وتأثيراتها على تعليم حقوق الإنسان

١- إشكالية الديمقراطية والمراوغة وحقوق الإنسان

مما لا شك فيه أن العلاقة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان أصبحت علاقة حساسة، نظرا لأن الديمقراطية وحقوق الإنسان يمثلان وجهين لعملة واحدة. وإذا كانت هناك بعض الدول العربية التي حاولت التبني الرسمي لمجموعة من "بنود" الديمقراطية مثل الدساتير والانتخابات والبرلمانات، والتعددية الحزبية والصحافة الحرة وتبنت خطاب حقوق الإنسان عن طريق المصادقة على مجموعة من الاتفاقيات الدولية بتحفظات، وخلقت مؤسسات وآليات لحماية حقوق الإنسان، وحاولت إدماج بعض مبادئ حقوق الإنسان في البرامج التعليمية وتضمينها في دساتيرها، فإنها لم تفعل ذلك عن إرادة سياسية وقناعة بالديمقراطية وحقوق الإنسان، وإنما فرض عليها ذلك، نتيجة التحديات الخارجية والداخلية التي تواجهها: تحدي العولمة والالتزامات الدولية في مجال حقوق الإنسان، وتحدي الأصولية الإسلاموية، وتحدي حركة حقوق الإنسان العربية الصاعدة.

وبذلك نجد الأنظمة السياسية العربية تحاول محاباة جميع هذه الأطراف الضاغطة، وتراوغ بالديمقراطية وحقوق الإنسان، فتفرغهما من جوهرهما، وبذلك تحاول إخفاء بعض المظاهر الصارخة لانتهاك حقوق الإنسان، ولكنها تبقى على جوهر الانتهاك: فقد توجد الانتخابات لكنها تزور، وقد توجد القوانين لكنها لا تطبق، وتطبق بدلا منها أعراف الاستبداد، وقد توجد المعارضة في البرلمان لكنها أقلية، وقد يلغى الإعدام "البدني" للفرد، لكنه يعوض بالإعدام "النفسي" عن طريق الفصل من العمل والتجويع، أو التنكيل وقطع الرزق. والمحاكمات قد تكون عادلة لكنها بطيئة، وربما لا تنفذ أحكامها.. بل إن السجن قد يعوض بمختلف صور التشريد والعرقلة والاضطهاد، مع احتفاظ المسجون بحريته النظرية، وبكل هذه الممارسات يمكن للسلطات أن ترفع الحرج عنها، فتتباهى أمام الرأي العام الدولي والمحلي بفراغ سجونها من معتقلي الرأي والضمير. كما يمكنها أن تنتقل من طريقة اعتقال أو سجن كل المعارضين بشكل جماعي، إلى التركيز في كل مرحلة على فئة معينة، مرة الإسلاميين، ومرة اليساريين، ومرة الطلبة... الخ. وبذلك تتجنب ردود الأفعال الواسعة، وتستمر في ادعاءاتها لممارسة الديمقراطية وحقوق الإنسان.

وبهذا تصبح الانتهاكات الصارخة لحقوق الإنسان متخفية أكثر، في ظل هذا النوع من الأنظمة في

العالم العربي، فهي أنظمة ديكتاتورية مغلفة بالديمقراطية، أو ما يسميها البعض بـ "الديمقراطية المراوغة"، التي هي أكثر تعقيدا وتستلزم انتباها أكبر، وتتطلب تفكيرا واستعدادا جديدين، للدفاع عن قضية حقوق الإنسان، وعلى مستوى جديد لمواجهة مراوغات "الديمقراطيين".

لا شك أن هذا الواقع سوف ينعكس سلبا على نشر وتعليم حقوق الإنسان، فيصبح ما تروج له الحكومات من إدماج مبادئ حقوق الإنسان في البرامج التعليمية مجرد دعاية فقط، وقد تبين فعلا أن تجارب الدول العربية في مجال تعليم حقوق الإنسان باءت وتبوء بالفشل، ولم تستطع أن تبلغ الأهداف النبيلة المتوخاة لها، نظرا لافتقادها إلى الرؤية الشمولية لتعليم حقوق الإنسان، وإلى وجود تناقض بين مناهج ومقررات التعليم الرسمي ومبادئ وقيم حقوق الإنسان، وإلى عدم القناعة السياسية بمسألة تعليم حقوق الإنسان، لأن ازدهار أنشطة التعليم وترويج مبادئ حقوق الإنسان، رهين بإصلاح أوضاع التعليم، وتغيير السياسات التعليمية المتبعة، ورهين أيضا بتحسين وضعية حقوق الإنسان في الواقع، والحد من الانتهاكات.

وهذا يصعب على الحكومات تحقيقه، لأنها ما زالت تتخوف من حركة حقوق الإنسان، وتنظر إلى تعليم ونشر حقوق الإنسان على أنه يخفي وراءه إمكانية معارضة جديدة، لذلك تلتجئ إلى إفراغ تعليم حقوق الإنسان من مضامينه الحقيقية.

٢- التيارات الأصولية والخصوصية الثقافية

لابد في البداية من التوضيحات التالية:

إن الأصولية تيار حضاري يوجد في كل الأديان، لكنه ليس مرادفا للدين، فالأصولية تنمو كتيار سياسي، وتزدهر بوجه عام في ظروف الأزمات، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، حيث يصبح الوجود الإنساني مهددا بالخطر، فيدفع ذلك الأفراد إلى الهروب، والتحول إلى المقولات الإيمانية والمقدسة، التي تطرحها الأصولية، عوضا عن قناعاتهم بأشكال أخرى للحياة، مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان، وهي اتجاه معاد للحداثة، ولكنها انتقائية، تأخذ من الحداثة بعض منجزاتها العصرية لبلوغ أهدافها فقط، والأصولية تبدأ كتيار ثقافي، وقد تستمر، بل تتحول إلى حركة جماهيرية وقوة سياسية في ظروف الأزمات، وهي قد تنجح في عملية التعبئة الاجتماعية، ولكنها لا تقدم مشروعا متسقا للنظام الاجتماعي، ولحل المشكلات الاقتصادية، ولهذا يقال عنها أنها تنجح في إبراز المشكلات، ولكنها تعجز عن حلها.

وفي مجتمعاتنا العربية، وفي ظروف الأزمات المرتبطة بالتحديات الخارجية والداخلية، من الطبيعي أن تطفو على السطح آلاف الجماعات الأصولية الإسلاموية، التي تتخذ من الإسلام مرجعية أيديولوجية أو سياسية أو دينية أو ثقافية، وتتباين وتتنوع وتختلف مواقفها تجاه مبادئ وقيم حقوق الإنسان، وتجاه المدافعين والنشطاء في حركة حقوق الإنسان، تبعا لنوعية الطبيعة الثقافية التي أنشأتها، وطبيعة رؤيتها وتأويلاتها الذاتية للإسلام. والأصولية تستمد مقولاتها من الفكر السلفي في

عصر الانحطاط، ومن خصائص الفكر السياسي الرسمي للدولة أيضا، وبذلك تمارس الاستبعاد والإقصاء والعنف والإرهاب الفكري والنفسي، وتنتهك حقوق الإنسان كالحق في الرأي والتعبير والمعتقد، والحق في المساواة بين الرجل والمرأة، والحق في السلامة البدنية، والحق في الحياة أيضا، تحت مبررات دينية، وتاريخها الدموي شاهد على ما ارتكبته في حق قوى التحرر والتقدم وقوى اليسار في العالم العربي، وبتحالف مع الأنظمة العربية، وهو نفس ما تفعله الآن في حق المدافعين عن حقوق الإنسان، والمفكرين والمثقفين والأدباء، ويتم ذلك تحت شعار الحفاظ على "الخصوصية الثقافية"، في مواجهة عالمية حقوق الإنسان، وهى نفس "الخصوصية" التي تتذرع بها الحكومات العربية أيضا، لتبرير انتهاكاتها لحقوق الإنسان عامة، وللتحلل من التزاماتها الدولية، وللتحفظ على حقوق المرأة خاصة فيما يتعلق بالمساواة في الحقوق الأسرية، وبذلك تستغل الحكومات قضية حقوق المرأة كورقة سياسية تعبث بها، وتقدمها كقرابين لمغازلة الاتجاهات الأصولية.

أما الحجج التي تقدمها التيارات الأصولية في رفضها لمرجعية حقوق الإنسان، هي أن المواثيق الدولية عالمية القناع غربية الجوهر، وبها تنتهك حقوق الإنسان، وأنه لا يمكن تطبيقها نظرا لوجود خصوصيات في مجتمعاتنا العربية، تجعلها غير قادرة على استيعاب كل المفاهيم الواردة فيها، وبذلك ترفض تلك التيارات تعليم حقوق الإنسان ونشرها.

وإذا كانت الدول العظمى فعلا ترتكب الانتهاكات والجرائم الصارخة، في حق الشعوب والدول في العالم، مما يخلق ردود فعل تجاه منظومة حقوق الإنسان، فإن هذه البلدان تبرر انتهاكاتها أيضا باسم الخصوصية. فأمريكا، مثلا، على الرغم من استخدامها المواثيق الدولية في تقييم أوضاع حقوق الإنسان، فإنها تعد من أقل الدول توقيعا على الاتفاقيات، فهى لم تصادق لحد الآن على اتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة. كما تبدي تحفظاتها تحت مبررات أن قوانينها الوطنية لا تسمح بذلك. ولهذا فليس العالم العربي وحده الذي يواجه إشكالية الموروث الثقافي السياسي الذي يناهض في بعض جوانبه مبادئ وقيم حقوق الإنسان، ويبررها بالخصوصية الثقافية أو السياسية أو الدينية.

ولا يمكن اعتبار أن هناك انسجاما تاما بين الثقافة السياسية السائدة في الغرب، وبين ما هو منصوص عليه في مواثيق حقوق الإنسان. فالمبادئ والقيم النبيلة لحقوق الإنسان الواردة في المواثيق الدولية، هي رسم لمعالم غد إنساني أفضل وجميل، تحاول تجسيده على أرض الواقع العالمي.

وقد نجد فجوة بين فكر حقوق الإنسان والواقع الراهن، وهذه الفجوة قد تتسع وقد تضيق حسب طبيعة الثقافة السائدة في كل مجتمع، وطبيعة الأنظمة السياسية فيه، ودور القوى المدافعة عن تلك الحقوق، ومدى تأصيل ثقافة حقوق الإنسان في كل مجتمع.

لهذا فليست هناك خصوصية ثقافية واحدة، بل هناك خصوصيات ثقافية في كل المجتمعات، وكل الخصوصيات تخفي في طياتها أهدافا سياسية، إلا أنها قد تتغلف برداء الثقافة أو الدين أو غيرهما. وإذا كانت منظومة حقوق الإنسان هي نتاج لنضالات مريرة عبر التاريخ البشري الطويل،، لكل الشعوب

في العالم، لإثبات الاعتراف بقيم ومبادئ طبيعية ومتأصلة في الإنسان، ليس لها لون أو جنس، والتي بادر الغرب إلى توثيقها فعلا في صكوك دولية، فإن تلك التعاليم والمبادئ لها جذور في كل ثقافات المجتمعات، كما أن في كل الثقافات أيضا أصولاً مظلمة معادية لقيم حقوق الإنسان، وغير مقبولة من جميع الضمائر والعقول الحية، وهى التي تبرر بها التيارات الأصولية والأنظمة السياسية انتهاكاتها، تحت "يافطة" الخصوصية الثقافية.

لذلك فالتنوع والتمايز الثقافي والحضاري بين شعوب العالم هو واقع ينبغي التسليم به، واحترامه والتعامل معه وإخصابه، لكي يصبح عامل إغناء ودعم، وإضافة لعالمية حقوق الإنسان، وتصبح حقوق الإنسان حقا لجميع الشعوب والأمم.. وبذلك تترسخ ثقافة عالمية حقوق- إنسانية، تحتضن كل التنوعات والتمايزات الثقافية الخصبة، وتتفاعل معها إيجابيا بما يخدم "الإنسان" كقيمة بشرية. وهذا الحلم لن يتحقق إلا بتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

٣- إشكالية العلاقة بين الأحزاب السياسية وحركة حقوق الإنسان

إن أول ما تثيره هذه الإشكالية هي مسألة التسييس والحيادية، أو بعبارة أخرى: التبعية والاستقلالية، وهى ليست بالبساطة التي يمكن حلها لصالح هذا الاتجاه أو ذاك، رغم إن حركة حقوق الإنسان أنفقت جهودا كبيرة لمناقشتها ومعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، فكان النقاش يتراوح بين المؤيدين والمعارضين مدعما بحجج الطرفين.

وقد ظهرت المشكلة منذ تأسيس حركة حقوق الإنسان العربية من طرف مؤسسين منتمين لأحزاب معارضة ولقوى اليسار، والتي تعرضت للقمع والهجوم عليها من طرف أنظمتها السياسية، فساهم مخاض الوضع السياسي المتأزم في ولادة هذه الحركة وهى تحمل معها مشكلتها الوجودية المرتبطة بعلاقتها بالسياسة، وبذلك تكون حركة حقوق الإنسان قد تأسست في تربة سياسية وفي إطار ثقافة سياسية سائدة، أجهزت على الحقوق والحريات وحاولت عرقلة كل مشروع تحرري للإنسان العربي ضد القمع والجهل والأمية والفقر. فكان من الطبيعي أن تثار إشكالية العلاقة بين السياسة وحقوق الإنسان عامة، أو بين الأحزاب السياسية وحركة حقوق الإنسان خاصة. فالأولى كانت تحاول أن تجد أرضية خصبة أخرى للاشتغال عليها، وتتخوف من هيمنة الأنظمة السياسية على حقوق الإنسان،كما هيمنت على السياسة، وعلى الأحزاب السياسية. والثانية كانت تحاول أن تبعد السياسيين عنها، لكي تحافظ على بقائها واستمرارها، وتتخوف من الهجوم عليها بسبب تواجد السياسيين داخلها، وبسبب الممارسات الانتهازية لبعضهم.

وهناك من جهة أخرى الأنظمة العربية التي كانت تريد إبعاد السياسيين المعارضين خاصة، عن حركة حقوق الإنسان، خوفا من أن تكون أداة لتقوية نفوذهم السياسي من جديد.

فالمشكلة في العمق لها علاقة بالثقافة السياسية السائدة التي تعمل حركة حقوق الإنسان العربية في أجوائها وتتأثر بها، مما ينتج عنه ممارسات من جميع الأطراف، تؤثر على نشر ثقافة حقوق

الإنسان أيضا وبأشكال غير مباشرة.

من هنا ينبغي معالجة الإشكالية في شموليتها، وفي إطار الثقافة السياسية السائدة في العالم العربي، هذه الثقافة التي خلقت لدى المواطن العربي نفورا لا شعوريا أو شعوريا من السياسة، ومن كل ماله علاقة بها. وأصبحت السياسة عند البعض تشبه الشيء المدنس الذي ينبغي الابتعاد عنه وإبعاد الناس عنه أيضا، ويبرر ذلك بوجود ممارسات سياسية مسيئة، سواء من طرف الأنظمة السياسية أو من طرف الأحزاب السياسية، وأحيانا حتى تلك المسماة منها تقدمية ومعارضة، وهذا التبرير يلتقي مع نفس تبريرات التيارات الأصولية حين تبرر رفضها لحقوق الإنسان بممارسات الغرب لانتهاكات حقوق الإنسان، باسم الشرعية الدولية وحقوق الإنسان.

وقد نجحت الأنظمة السياسية العربية إلى حد ما- في إبعاد شعوبها عن السياسة وحصرت ممارستها في أوساط النخبة فقط، كما تم أيضا ابتعاد وعزوف الجماهير عن الممارسة السياسية، نظرا لزيفها وخاصة منها ما يحدث أثناء الانتخابات والاستشارات الشعبية، وهذه الأنظمة تحاول أن تفعل نفس الشئ مع منظمات حقوق الإنسان في إبعاد السياسيين عنها وخاصة المعارضين منهم.

وإذا كان هذا يبدو واقعيا من جانب، نظرا للممارسات المزيفة للسياسة ولبعض السياسيين، فإن هناك بالمقابل سياسة نزيهة وحقيقية ونظيفة مازالت تنتظر وتبحث عمن يمارسها بنزاهة من السياسيين، كما أن هناك ممارسات مزيفة لحقوق الإنسان من طرف بعض المدافعين عن حقوق الإنسان، وهناك بالمقابل مدافعون حقيقيون وأوفياء لحقوق الإنسان داخل منظمات حقوق الإنسان. من هنا تصبح السياسة النزيهة الملتصقة بالفعل الإنساني النزيه، هي مرادف للعمل الحقوقي النزيه المدافع عن مبادئ وقيم حقوق الإنسان، فيصبحان معا وجهين لعملة واحدة، يتحتم عليهما التعاون المشترك لإغناء بعضهما البعض ولمواجهة رواسب وإفرازات الثقافة السياسية السائدة التي تتسرب إلى السلوكات والممارسات، فتشكل تحديا من نوع آخر أمام حركة حقوق الإنسان العربية، كما أمام الأحزاب السياسية أيضا، مما قد يؤثر سلبيا على قدراتهما وعلاقتهما ببعضهما ويعمل على إضعافهما، فيؤثر ذلك بالتالي على الحركة الحقوقية، وعلى عملية نشر وترويج ثقافة حقوق الإنسان، وهذا يجعلنا أمام تحد آخر يواجه المدافعين في القيام بدورهم في الدفاع عن حقوق الإنسان، وهو تحد يتعلق هذه المرة بسلوك وممارسات العاملين في مجال حقوق الإنسان، سوف أطرحه على شكل تساؤلات موجهة للمدافعين عن حقوق الإنسان، ينبغي أن يجيبوا عنها بكل جرأة ونزاهة وصدق وهي:

إلى أي حد يمكن للمدافعين عن حقوق الإنسان أن ينفلتوا من التأثيرات السلبية للثقافة السياسية السائدة التي يتحركون يوميا في أجوائها الملوثة، فيحاولون التأثير فيها إيجابيا عوض أن تؤثر فيهم سلبيا؟ وإلى أي حد هناك انسجام بين المبادئ والقيم النبيلة لحقوق الإنسان، كما يتبناها المدافعون عن حقوق الإنسان، وبين ما يمارسونه في حياتهم الاجتماعية العامة والخاصة أيضا، سواء في علاقتهم مع بعضهم، أو في علاقتهم اليومية مع الجماهير، أو في علاقتهم بالفئات الأكثر تضررا من انتهاكات حقوق الإنسان والمستضعفة، كالمرأة والطفل وغيرهما؟ وهل فعلا يقبل المدافعون عن حقوق الإنسان

الرأي والرأي المختلف؟ وهل يستطيعون التجرد من ممارسة بعض التقاليد والعادات التي تدخل في صميم الثقافة السائدة، وتمس بكرامة وحقوق ا لأفراد، وتضرب في الصميم مبادئ وقيم حقوق الإنسان؟ وإلى أي حد يمارسون التربية المتساوية للإناث كما للذكور دون تمييز بينهما في الحقوق؟ وهل سيقبلون أن ترأسهم امرأة في منظمة حقوقية أو هيئة سياسية، ويدفعون بذلك ويشجعونه دون أن يشعروا بأدنى حرج؟ وإلى أي حد سيقبلون أن يصبح الطلاق بيد المرأة أيضا؟

هذه مجرد أسئلة الهدف منها هو جس النبض، لمعرفة مدى قدراتنا وقابليتنا لتنظيف دواخلنا من رواسب الثقافة السياسية السلبية، وإحلال محلها ثقافة حقوق الإنسان، وبلوغ الانسجام بين ما نقوله وما نفعله،وبين قيم ومبادئ حقوق الإنسان والواقع.

على ضوء هذه التساؤلات، يطرح على حركة حقوق الإنسان العربية أن تعمل من أجل تقوية ذاتها عن طريق تدعيم نقاط القوة، والتخلص من نقاط الضعف حتى تستطيع القيام بدورها وتحقيق أهدافها في نشر وتجذير ثقافة حقوق الإنسان.

ثالثاً: دور حركة حقوق الإنسان العربية في نشر وتجذير ثقافة حقوق الإنسان

تعتبر الثقافات السياسية السائدة لكل الأمم والشعوب في العالم، وتأثيراتها السلبية، من أكبر التحديات المعاصرة التي تواجه عالمية حقوق الإنسان، وتحد من دور الحركة الحقوقية والعالمية في نشر ثقافة حقوق الإنسان، وهذه الثقافات تتخذ أشكالا متنوعة ومختلفة من أمة لأخرى ومن شعوب لأخرى، وتأثيراتها وإفرازاتها السلبية تبدأ من أعلى قمة الهرم عالميا إلى أسفله.

فالدول العظمى وعلى رأسها أمريكا تكرس ثقافة سياسية مبنية على العنصرية والتمييز، والكيل بمكيالين، ومحاباة وإغراء بعض الدول على حساب دول أخرى، فتقوم بتجويع وتطويع بعض الشعوب، وحرمان بعضها من حقها في وطنها، ويتم ذلك باسم الشرعية الدولية وحقوق الإنسان، وباسم السلام والأمن في العالم، الذي هو أمنها وحدها.

والعديد من الأنظمة والدول في العالم وضمنها الدول العربية، تكرس ثقافة التسلط على شعوبها، والتمييز والحرمان من أبسط الحقوق والحريات، باسم الخصوصية الثقافية، وذلك لتبرير انتهاكاتها لحقوق الإنسان وحفاظا على الأمن والاستقرار الداخلي الذي هو أمنها وحدها.

والتيارات الأصولية تجد في الثقافة السياسية السائدة أيضا مرتعا خصبا لها ولممارسة أبشع الانتهاكات باسم الدين والخصوصية الثقافية، في مواجهة قوى التحرر عامة، والحركة الحقوقية خاصة، وتصل تأثيرات وإفرازات تلك الثقافة السياسية إلى أسفل الهرم، حيث تصيب العدوى أيضا الأحزاب السياسية وأحيانا منظمات حقوق الإنسان، والمدافعين عن حقوق الإنسان، فتظهر في سلوكيات وممارسات البعض منهم رواسب الثقافة السياسية المتنافية مع ثقافة حقوق الإنسان.

من هنا يصبح دور حركة حقوق الإنسان العربية ومنظماتها ومدافعيها، من الأدوار الصعبة والشاقة والأطول نفسا، لمواجهة إخطبوط الثقافة السياسية السائدة، ولنشر مبادئ وقيم حقوق

الإنسان وترسيخها في أفق تجذير ثقافة حقوق الإنسان، في كيان العالم العربي.

وإذا كان تحقيق ذلك يرتبط أيضا -وجدليا- بدور حركة حقوق الإنسان العالمية، في مواجهة الثقافة السياسية السائدة وتأثيراتها، ونشر ثقافة حقوق -إنسانية عالمية، فإنه على المستوى العربي لابد من رسم استراتيجية عربية شاملة ومتكاملة، لمعالجة إشكالية الثقافة السياسية السائدة في العالم العربي.

وإذا كانت حركة حقوق الإنسان العربية قد استطاعت أن تحقق تراكمات إيجابية في عملها على واجهات متعددة رغم التحديات الخارجية والداخلية. فهي الآن -وأكثر من أي وقت مضى- في حاجة أن تراكم في اتجاه المرور التدريجي إلى مرحلة أكثر فاعلية ونوعية، وعلى جميع المستويات أيضا، وسأحاول أن أطرح بعض الخطوط العريضة لاستراتيجية العمل المستقبلية من أجل مواجهة التأثيرات والإفرازات السلبية للثقافة السياسية السائدة ولنشر وترويج مبادئ وقيم حقوق الإنسان وتجذيرها، في أفق بناء ثقافة حقوق إنسان عربية، وعناصر هذه الاستراتيجية كالتالي:

أ- ولوج المؤسسات التعليمية والتربوية والإعلامية

نظرا للتأثيرات السلبية لهذه المؤسسات التي تهيمن عليها الدولة، والتي تعتبر مرتعا خصبا لها تمرر عبرها الثقافة السياسية، فإنه يطرح على منظمات حقوق الإنسان العمل من أجل تفكيك هيمنة الدولة على هذه المؤسسات وولوجها تدريجيا.

وبما إن بعض الدول العربية حاولت إدخال تعليم حقوق الإنسان في بعض مؤسساتها التعليمية، إلا إنها فشلت في ذلك، فإنه يتعين على منظمات حقوق الإنسان الاهتمام بولوج المؤسسات التعليمية لنشر ثقافة حقوق الإنسان وترويجها، عن طريق عقد شراكات في هذا الإطار مع الوزارات المعنية مع الحفاظ على استقلالية عملها عن الدولة في هذا المجال، ويتطلب ذلك وضع خطة عربية شاملة ومتكاملة لهذا الغرض. ونشير هنا إلى أهمية ولوج المؤسسات التعليمية لنشر ثقافة حقوق الإنسان، نظرا لتنوع الفئات المستهدفة داخلها، بما فيها المتعلمون بمختلف مستوياتهم العمرية، والمدرسون والمشرفون التربويون والإداريون، إضافة إلى آباء وأولياء التلاميذ.

من جهة أخرى هناك المؤسسة الإعلامية التي لها أهميتها في نشر ثقافة حقوق الإنسان، وخاصة الإذاعة والتلفزة التي يتوجب على منظمات حقوق الإنسان أن تطالب بتحريرها من هيمنة الدولة، وبتمكينها من بث برامج خاصة تتعلق بنشر ثقافة حقوق الإنسان، وهذا ينبغي أن يكون مطلبا دائما لحركة حقوق الإنسان العربية.

وأهمية هذه الواجهة الإعلامية تتجلى في كونها تصل إلى كل الجماهير، وتؤثر بشكل أكبر عليها، لأنها تعتمد على الصوت والصورة، وهما أساسيان في عملية التواصل، وخاصة في مجال الترويج لحقوق الإنسان.

ب- التواصل مع كل المنظمات في المجتمع

تتواجد في المجتمعات العربية العديد من الجمعيات التربوية و الثقافية والنسائية والتنموية

والبيئية، وغيرها، تعمل كلها في أجواء الثقافة السياسية السائدة التي تحاول التأثير سلبا عليها، وغالبا ما تطمح هذه الجمعيات إلى تكوين وعي جدي لدى المواطن، حسب مجال تخصص كل منهما، ولهذا تعتبر هذه الجمعيات مجالاً خصبا للتواصل معها، و التعاون والقيام بأنشطة مشتركة، يكون هدفها نشر وترويج ثقافة حقوق الإنسان. من جهة أخرى، هناك النقابات والروابط والاتحادات المهنية للمحامين والأطباء والصحفيين والطلاب والكُتّاب، وكلها يرتبط مجال اشتغالها بجانب مهم من الحقوق، وهى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية، وبفئات معينة داخل المجتمع، ولذلك ينبغي الاهتمام أيضا بالتواصل والتعاون مع هذه الهيئات النقابية والاتحادات المهنية من أجل إنجاز أنشطة تكوينية وتثقيفية، الهدف منها نشر ثقافة حقوق الإنسان بين هذه الفئات من جهة، والاستعانة بها من أجل إيصال تلك الثقافة الحقوقية إلى فئات اجتماعية أخرى ترتبط بها بحكم عملها.

ج- تقوية عمل المنظمات الحقوقية في مجال نشر ثقافة حقوق الإنسان

إن مشروع نشر ثقافة حقوق الإنسان في مواجهة الثقافة السياسية السائدة مشروع ضخم لا يمكن أن تقوم به المراكز المختصة وحدها، وإنما يتطلب تضافر جهود كل المنظمات المدافعة عن حقوق الإنسان كل حسب مجالات اشتغالها، والمجتمعات العربية تتوفر اليوم على العديد من هذه المنظمات، والتي لعبت دورا تاريخيا ومهما سواء في الدفاع عن حقوق الإنسان، أو في نشر ثقافة حقوق الإنسان، وهى اليوم مطالبة بالانتقال إلى مرحلة أخرى نوعية في عملها، ولكي تتمكن من ذلك، عليها أن تقوم بتقوية أدائها خاصة في مجال نشر ثقافة حقوق الإنسان، وهذه بعض المجالات الجديرة باهتمامها.

١- إيصال ثقافة حقوق الإنسان إلى الجماهير: لقد ظلت أوسع الفئات من الجماهير الشعبية في المجتمعات العربية مبعدة و مهمشة عن الشأن العام، (عن الثقافة والسياسة وحقوق الإنسان)، وظل عمل المنظمات العربية لحقوق الإنسان منحصرا في النخبة فقط، مما جعل تلك الجماهير تعاني من انتهاكات فظيعة لحقوقها وخاصة منها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتتعايش معها على أنها ظاهرة عادية وطبيعية، نظرا لغياب الوعي لديها بحقوق الإنسان، وقد أصبحت بذلك تشكل مجالاً خصبا لتنامي وترعرع سلبيات الثقافة السياسية السائدة، بسب الجهل والأمية والفقر وانتشار الخرافة، كما أصبحت قابلة للاحتواء وللتوظيف السياسي سواء من طرف الأنظمة السياسية أو التيارات الأصولية، من أجل عرقلة أي مشروع لنشر ثقافة حقوق الإنسان في أوساطها.

هذا الواقع يحتم على حركة حقوق الإنسان العربية التوجه إلى هذه الجماهير، وخاصة منها الفئات الأكثر تضررا في حقوقها والمهمشة في القرى والبوادي والأرياف، الاهتمام بها أكثر، وتوعيتها بحقوقها، لأنه السبيل إلى الحد من الانتهاكات الواقعة عليها، وتمكينها من الدفاع عن حقوقها وتحصينها ضد أية إمكانية لتوظيفها لأغراض ومصالح سياسية لأية جهة، وهذا الوعي متى تسلحت به تكون قادرة على نبذ كل ثقافة سياسية معادية لثقافة حقوق الإنسان، لأن الوعي الكمي آنذاك يتحول إلى وعي نوعي، يكون قادرا على إحداث التغيير.

وطالما لم تتحول مبادئ وقيم حقوق الإنسان من وعي النخبة إلى وعي الجماهير والوعي الجماعي

بها، فإن مشروع تجذير ثقافة حقوق الإنسان سيبقى حلما فقط، وسيؤدي الفشل في هذه المهمة إلى مسخ ونبذ حقوق الإنسان، وانكماش منظمات حقوق الإنسان واغترابها، وستظل الثقافة المعادية لحقوق الإنسان هي المهيمنة.

إن الاهتمام بإيصال ثقافة حقوق الإنسان إلى كل الجماهير يحتم على منظمات حقوق الإنسان الاهتمام بنوع آخر من الحقوق التي تعرف انتهاكات أكثر لدى هذه الجماهير.

٢- **الاهتمام بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية:** لقد تم التعامل مع هذا النوع من الحقوق من طرف حركة حقوق الإنسان العربية بنوع من الريبة والتحفظ، سواء على مستوى معالجة الخروقات التي تطالها أو على مستوى الترويج لتلك الحقوق، ولهذا آن الأوان أن يتم الترويج أيضا لثقافة حقوق الإنسان في بعدها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، لأن ذلك سوف يلقي استجابة كبيرة لدى الجماهير في المجتمعات العربية، وفي الوقت الراهن، نظرا للنتائج الكارثية التي خلفتها ولازالت الأنظمة الاقتصادية الراهنة للدول العظمى على اقتصاديات دول العالم الثالث وعلى شعوبه، وضمنها الدول العربية وشعوبها، مما نتج عن ذلك الفقر والفساد وعدم التكافؤ في الفرص، لهذا فمحاربة هذه الرذائل سلاح قيم ومبادئ حقوق الإنسان، كالعدالة وتكافؤ الفرص، سوف يعزز نشر ثقافة حقوق الإنسان، وخاصة إن تلك الحقوق المنتهكة هي حقوق جماعية، ذات طابع جماهيري واسع جدا. وإنها قابلة للتجاوب معها بسهولة من طرف تلك الجماهير، لأنها متضررة أكثر من انتهاكاتها. وإن محاولة الوقوف ضدها من طرف التيارات الأصولية ضئيلة، مقارنة بالحقوق السياسية والمدنية.

٣- **إدماج منظور "النوع" في ترويج ثقافة حقوق الإنسان:** غالبا ما يتم تذويب حقوق المرأة في حقوق الإنسان سواء أثناء معالجة قضايا حقوق الإنسان أو أثناء إعداد البرامج أو الخطط، أو أثناء الترويج لحقوق الإنسان، والسبب في ذلك هو أن الثقافة السياسية السائدة في العالم العربي، تمارس التعتيم والإقصاء على المرأة، فمفهوم "الإنسان" في الثقافة السائدة لا ينطبق إلا على الرجل بينما تكون المرأة تابعا له، أو كائنا بشريا من الدرجة الثانية، وعليه يطرح على حركة حقوق الإنسان العربية إيلاء اهتمام أفضل لقضايا المرأة، نظرا لأنها مستهدفة أكثر من طرف الثقافة السياسية السائدة وإنها ضحيتها الأولى، لهذا ينبغي إدماج منظور "النوع" في أي مشروع يتعلق بنشر أو تعليم أو ترويج ثقافة حقوق الإنسان، فالمرأة تشكل نصف المجتمعات العربية، وتعاني من التمييز أكثر، ومن الانتهاكات المضاعفة بسبب الثقافة السائدة، من هنا تبرز أهمية استهداف النساء، وخاصة الفئات المهمشة منهن، للرفع من مستوى وعيهن وإدراكهن بأنهن "إنسان" أيضا، ولهن كامل حقوق الإنسان.

٤- **توظيف الآليات والوسائل الفعالة:** تعتبر الوسائل السمعية البصرية من الوسائل المؤثرة والفاعلة، وخاصة حين يتعلق الأمر بنشر ثقافة حقوق الإنسان بين فئات لا تعرف القراءة والكتابة، حيث تكون تلك الوسائل قادرة أن تنفذ إلى الضمائر والوجدان لتثبيت قيم حقوق الإنسان، وعليه ينبغي اعتمادها والإبداع فيها، كما ينبغي الاهتمام بتوظيف الفنون والآداب كالسينما والمسرح والشعر والغناء والموسيقى والتشكيل والرسم والقصة،... الخ. كوسائل للتخاطب الإنساني، والنفاذ إلى

الوجدان، لتثبيت ثقافة حقوق الإنسان، وقد أثبتت هذه الوسائل فعاليتها، وعليه ينبغي العمل على تشكيل فئات ونخب من النشطاء والمدافعين عن حقوق الإنسان، الفنانين منهم والأدباء لكي يقوموا بالترويج لمبادئ وقيم حقوق الإنسان وتوظيف إبداعاتهم لتدعيمها.

٥- **احتواء الإشكاليات وتنقية الأجواء:** إن المنظمات المهتمة بالدفاع عن حقوق الإنسان في العالم العربي، بما فيها تلك المتخصصة في نشر ثقافة حقوق الإنسان مطروح عليها تقوية ذاتها وتحصينها من الداخل أكثر، نظرا للتحديات التي تواجهها بسبب تأثيرات الثقافة السياسية السائدة، ومن ثم عليها العمل من أجل محاولة احتواء بعض المشاكل، وتذويب الخلافات المفتعلة، والقيام بتنظيف أجوائها الداخلية، ونذكر من ذلك:

● إشكالية العلاقة مع الأحزاب السياسية: وهي علاقة لا يمكن نفيها أو رفضها أو تجاهلها، إلا أنه ينبغي الانتقال بها من علاقة صراع وتحفظ واحتواء وتوظيف سياسي أحيانا، إلى علاقة تعاون متبادل وبناء، يتعزز من خلالها دور منظمات حقوق الإنسان ويتقوى بوجود السياسيين داخلها، كما يسمح ذلك للأحزاب السياسية بتدعيم اهتمامها بمسألة الديمقراطية وحقوق الإنسان، داخلها، فالعلاقة ينبغي أن تتبني على الحوار المتبادل وعلى التعاون المستمر، الذي يضمن استقلالية كل الأطراف في أهدافها ومواقفها.

● إشكالية التعامل مع التيارات الأصولية: إن التعامل مع هذه التيارات يتطلب من منظمات حقوق الإنسان العربية الحذر واليقظة من السقوط في فخ الصراع المباشر والفج، واستخدام العنف والعنف المضاد معها، لكن على الحركة الحقوقية العربية أن تفضح ممارساتها المنافية لحقوق الإنسان والتي تبررها بالخصوصية الثقافية، وأن تبرز خلفياتها ومصالحها السياسية الضيقة، وتفضحها أمام الجماهير، عن طريق أسلوب الحوار الديمقراطي الهادئ والرزين، كما يجب ألا تتجذب منظمات حقوق الإنسان، إلي تكرس بعض سلبيات الثقافة السائدة، من هنا ينبغي بناء أسس وعلاقات ديمقراطية ومحاولة فرضها في التعامل مع هذه التيارات، لكي تحافظ بذلك، منظمات حقوق الإنسان على مصداقيتها، وخاصة في عملها من أجل نشر ثقافة حقوق الإنسان.

● مسألة سلوك المدافعين من حقوق الإنسان: إذا كانت هناك قيم ومبادئ إنسانية نبيلة ينبغي الدفاع عنها ونشرها وترسيخها وتطبيقها من طرف الجميع، فإن أول من يطرح عليهم احترامها وتطبيقها هم المدافعون عنها والمناصرون لها والمناهضون لكل ثقافة تعاديها وتناقضها. إذ لا يعقل أن يتم انتهاك حقوق الإنسان من طرف المدافعين عنها، وباسم حقوق الإنسان أحيانا، لأن الأمر، سيكون أسوأ بكثير على مصداقية حركة حقوق الإنسان، وعلى المنظمات والمدافعين عن حقوق الإنسان، وسوف يؤدي ذلك إلى تحفظ العديد من الأفراد على منظومة حقوق الإنسان، مما سيعرقل بشكل مباشر ترويج مبادئ وقيم حقوق الإنسان، وتطبيقها على أرض الواقع.

من هنا ينبغي لمنظمات حقوق الإنسان أن تهتم بسلوك أعضائها وبممارستهم المنافية لمبادئ وقيم حقوق الإنسان، بأن تضع ضوابط وقوانين لمحاسبتهم، كما يمكن صياغة "ميثاق مبادئ" أو "ميثاق

شرف عربي" للمدافعين عن حقوق الإنسان، يحصنهم ويحميهم ضد أية سلوكات منافية لثقافة حقوق الإنسان، ويحصن بالتالي الحركة العربية لحقوق الإنسان.

خاتمة

يظهر من خلال معالجة موضوع إشكالية الثقافة السياسية السائدة، وإفرازاتها وتأثيراتها على نشر ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي، إننا أمام تحد ضخم يواجه حركة حقوق الإنسان العربية، وأيضا الحركة العالمية لحقوق الإنسان نظرا للتداخل الموجود والطبيعي بين مختلف الثقافات في كل المجتمعات البشرية، مع الاختلاف في طبيعة وأسس ومقومات كل ثقافة وواقعها. وعليه فعملية تعليم وترويج ثقافة حقوق الإنسان سوف تتطلب زمنا ونفسا طويلين، من أجل تحقيقها، لأن أصعب تغيير وأطوله هو الذي يمكن أن يحدث على مستوى الثقافات، أي في الأعراف والتقاليد التي ترتبط بالحياة اليومية للإنسان، وتكون متغلغلة في وجدانه ومتجسدة في سلوكياته، وبذلك تصبح مهمة تغييرها دفعة واحدة مهمة صعبة بل ومستحيلة. فتخصيب الثقافة السياسية السائدة بمبادئ وقيم ثقافة حقوق الإنسان يتم عبر عملية تاريخية طويلة يتوقف تحقيقها على مدى الاستجابة لها، ومستوى الوعي بها وطبيعة المحيط الذي تتواجد فيه.

ومن ثم ينبغي خلق المناخ الثقافي المواتي والتربة الخصبة في الواقع العربي لغرس قيم ومبادئ حقوق الإنسان ورعايتها وتعهدها، وتلقيحها باستمرار ضد كل ما يمكن أن يعرقل نموها، إلى أن تتمكن من أن تتجذر وتتقوى وتصبح قادرة على مجابهة كل ثقافة معادية لها.. ثم تمد أغصانها لكي تعانق ثقافات الأمم والمجتمعات الأخرى، وتتفاعل معها وتكتسح مسحة أوسع، تؤهلها لكي تحقق عالميتها في الواقع.

ويمكن أن نعتبر أن مبادئ وقيم حقوق الإنسان أصبحت تحتل اليوم مكانة مهمة في الخطاب الثقافي على مستوى العالم العربي بصفة عام، وهذا يعني بأن تلك المبادئ والقيم بدأت تتجذر في عمق المجتمعات العربية وثقافتها بالتدريج. وسيكون مستقبل العالم العربي، والبشرية جمعاء -لا شك- لصالح ثقافة حقوق الإنسان، وسوف تنتصر عالمية حقوق الإنسان في النهاية.

ومادامت قيم ومبادئ حقوق الإنسان تتوافق مع الفطرة الطبيعية والسليمة للإنسان ولا تتناقض مع الجوهر الإنساني، فإنه سيكون من الطبيعي والمحتم أن تترسخ تلك القيم في العمق الروحي للبشر في النهاية، فهي قيم نبيلة وملتصقة بالإنسان، وبها فقط يصبح الإنسان "إنسانا" عالميا.

الهوامش

١- د/ عبد الفتاح عمر، الثقافة السياسية والديمقراطية، مجلة المعهد العربي لحقوق الإنسان١٩٩٤، عدد خاص حول: التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي.

٢- على المحافظة، المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان الديمقراطية في الوطن العربي والبدائل المطروحة على المحافظة، المرجع السابق.

٣- مجدي النعيم، استراتيجيات ترويج وتعليم حقوق الإنسان، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للحركة العربية لحقوق الإنسان.

٤- توماس ماير، الأصولية السياسية في العالم المعاصر، مجلة سواسية، العدد ١٤، فبراير ١٩٩٧.

٥- ندى مصطفى، الثقافة العربية وحقوق الإنسان من منظور النوع، سواسية، العدد ٦، سبتمبر ١٩٩٥.

٦- علاء قاعود، نشر وترويج ثقافة قيم حقوق الإنسان، مجلة نشطاء عدد خاص حول: إعلام حقوق الإنسان وتحديات المستقبل.

٧- نشطاء حقوق الإنسان بين التسييس والحيادية، ملف، مجلة نشطاء العدد ٦ ، أغسطس ١٩٩٧.

٨- نشطاء حقوق الإنسان في دائرة الأحزاب السياسية، ملف مجلة نشطاء، العدد ١٠-١١ يوليو- سبتمبر ١٩٩٩.

٩- منصف المرزوقي، صراع العالمية/ الخصوصية داخل الرابطة التونسية للدفاع عن حقوق الإنسان، الإشكاليات والدروس.

١٠- نصر حامد أبو زيد، الفكر الإسلامي وحقوق الإنسان بين الواقع والمثال، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد ٢، السنة ١٩٩٥.

١١- بهي الدين حسن، نحو استراتيجية جديدة لتعليم حقوق الإنسان، مجلة رواق عربي، العدد ٩، السنة ١٩٩٨.

١٢- أكثم نعيسة، من مناقشات المؤتمر الدولي الأول للحركة العربية لحقوق الإنسان، مجلة صوت الديمقراطية، العدد ٩، مايو ٢٠٠٠.

١٣- حكيمة الشاوي، سلوك المناضل الحقوقي أولا، مجلة نشطاء، العدد ٨-٩، مارس ١٩٩٩ .

٤ - تأثير الإسلام السياسي على نشر أو إعاقة ثقافة حقوق الإنسان في المغرب

د. عبد العزيز النويضي*

مقدمة

تحاول هذه الورقة البحث في تأثير الإسلام السياسي على نشر أو إعاقة ثقافة حقوق الإنسان بالمغرب. ولأجل ذلك فهي تقترح تعريفا للإسلام السياسي ولثقافة حقوق الإنسان، قبل أن ترى مدى تأثير مختلف عناصر الإسلام على نشر هذه الثقافة.

وينظر لتعريف الإسلام السياسي هنا على أنه "الاستعمال السياسي للإسلام سواء تم ذلك من قبل الدولة أو من قبل قوى سياسية منظمة، وذلك للوصول إلى غايات سياسية ترتبط بالحكم وشرعيته، أي بالوصول إلى السلطة أو الحفاظ عليها عن طريق توظيف الدين في شرعية سلوك وسلطة الجهة التي تستعمله والسعي للتفوق بواسطته على منافسيها وإرساء مكانة ممتازة في الحقل السياسي".

وثقافة حقوق الإنسان يمكن تعريفها بكونها "القناعة التي يحملها الفرد أو الجماعة إزاء قيم ومبادئ حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها عالميا، والتي تتم -من خلال السلوك الاجتماعي- عن إيمان الفرد أو الجماعة بواجب احترام كرامة الإنسان مهما كان أصله أو جنسه أو دينه أو جنسيته أو انتماؤه السياسي أو الاجتماعي أو الفكري أو رأيه السياسي، ومناهضة كل تمييز أو مساس بالحقوق المقررة للإنسان بصفة فردية أو جماعية والسعي لأن تحترم هذه الحقوق ويتمكن الجميع من ممارستها بما يضمن التعايش والتعاون بين الأفراد والجماعات ويسهم في ازدهار الفرد والجماعة".

أولاً: الإسلام السياسي الرسمي ونشر ثقافة حقوق الإنسان

بالنظر لكون الملك "أمير المؤمنين" في المغرب كصفة دستورية، فإن "الإسلام السياسي الرسمي" يشمل في نفس الوقت الاستعمال السياسي للإسلام من قبل الملك لأهداف الشرعنة والتحكم والرقابة في الحقل السياسي، فيما يخصصه كفاعل سياسي مركزي ومحوري وأساسي، كما يشمل هذا

---

* أستاذ القانون الدستوري بالمغرب، مستشار الوزير الأول لحقوق الإنسان.

الإسلام موقف مختلف السلطات العمومية (التنفيذية والتشريعية والقضائية) من الإسلام و كيفية توظيفه في الحقل السياسي. ويمكن التأكيد بأن الاستعمال الأول أي من قبل الملك، يحدد إلى حد كبير الاستعمال الثاني ويوجهه.

كما يمكن القول -في هذا المستوى الأول من البحث والدراسة- إن الإسلام السياسي الرسمي يتضمن بعض العناصر التي لا تساعد كثيرا على إرساء تفوق قيم حقوق الإنسان ولا سيما في مجال الحقوق المرتبطة بالمشاركة السياسية كما سنوضح ذلك، على أن هذا الإسلام، وبسبب تفاعل النظام مع محيطه الداخلي وإكراهاته الدولية، يتضمن في نفس الوقت عناصر كثيرة تساعد على نشر ثقافة حقوق الإنسان وإتاحة إمكانية ازدهارها.

١- الإسلام السياسي الرسمي وعناصر الإعاقة

يمكن القول إنه بالنسبة لحقل المشاركة السياسية، المفروض أن تقوم على المنافسة وتكافؤ الفرص بين الفاعلين السياسيين على أساس احترام الحقوق المرتبطة بحرية الرأي والتعبير والإعلام، وحرية التجمع وتأسيس الجمعيات والأحزاب والنقابات، والحق في انتخابات نزيهة ودورية وحرة تمكن الناخبين من اختيار الأفراد والمؤسسات طبقا لقناعتهم ومصالحهم، فإن تجربة الاستعمال السياسي للإسلام لم تسعف في إنعاش هذه المشاركة السياسية لسبب بسيط وحاسم في الوقت نفسه. ذلك أن الصراع على السلطة في بداية الاستقلال، ولاسيما مجادلة طرف رئيسي في الصراع هو حزب الاتحاد الوطني للقوات الشعبية (الاتحاد الاشتراكي حاليا) لسلطة الملك باعتبارها حكما مطلقا تمارسه السلطات كما كان في إطار السلالات التي حكمت المغرب منذ قرون (منذ عهد الأدارسة في القرن السابع الميلادي)، قد جعلت الملك -الحسن الثاني- يسعى باطراد إلى ترسيخ مكانته كفاعل لا يقبل المنافسة على السلطة العليا سلطة القرار النهائي ووضع الاختيارات الكبرى للدولة والإشراف على تنفيذها. ولأجل ذلك فقد أحيا الملك باسم الدين تقاليد ومؤسسات تقليدية تمنحه سبقا مطلقا وتفوقا حاسما على منافسيه، وتقسم الحقل السياسي إلى مجالين: مجال مغلق لا يقبل المنافسة هو المجال الملكي طبقا للتصور الملكي كملك يسود ويحكم، ومجال مفتوح للمنافسة وهو مجال الأحزاب والحكومة والبرلمان وبقية المؤسسات، شريطة ألا تؤدي المنافسة في هذا المجال المفتوح إلى المس بالمكانة المتميزة للملك والدخول معه في تنافس بالنسبة لسلطة كسلطة أعلى تخضع لها باقي السلطات والمؤسسات والأفراد.

وقد وظفت صفة الملك كأمير للمؤمنين، مكرسة دستوريا، لخدمة هذه الغاية. فالفصل ١٩ من الدستور ينص على ما يلي: "الملك أمير المؤمنين والممثل الأسمى للأمة ورمز وحدتها وضمان دوام الدولة واستمرارها، وهو حامي حمى الدين والساهر على احترام الدستور، وله صيانة حقوق وحريات المواطنين والجماعات والهيئات. وهو الضامن لاستقلال البلاد وحوزة المملكة في دائرة حدودها الحقة".

وصفة أمير المؤمنين ليست مكرسة دستوريا فحسب، بل إنها تمر أيضا عبر مسطرة تقليدية هي مسطرة البيعة، أي مبايعة الملك التي تعني قبول إمارته للمؤمنين وسلطته المستمدة منها وقبول الخضوع لإرادته والالتزام بطاعته، فالبيعة ميثاق للطاعة والخضوع والولاء أقرب إلى عقد "هوبز" منها إلى عقد "روسو" أو "لوك". وتقدم البيعة لدى اعتلاء الملك للعرش من قبل نخبة الدولة بما فيهم زعماء الأحزاب السياسية وقادة الجيش والعلماء، كما يقام حفل ولاء سنوي بمناسبة عيد العرش يقدم فيه رجال السلطة ولاءهم للملك.

ومن الطبيعي أن تعايش منطقين: منطق الحكم المطلق مع منطق المنافسة السياسية يثير بعض المشاكل، لأن آليات الديمقراطية (الأحزاب والحريات العامة والانتخابات) تحتمل صعود تصور مختلف للحكم، وقد حسمت هذه القضية في عهد الملك الراحل عن طريق تدخل شامل لوزارة الداخلية في مراقبة وتأطير الحقل السياسي سواء عن طريق العنف أو الرشوة أو التزوير أو خرق القانون، حيث حرصت وزارة الداخلية على ألا يدخل الحقل السياسي إلا الذين لا يجادلون هذا التصور، وتعاملت مع من كان داخله -بسبب مشروعيته التاريخية أو الشعبية- على أساس تقزيم قوته وحجمه بمختلف الوسائل.

وقد استعمل الولاء للملك كوسيلة لاستغلال السلطة وتحريفها ولاسيما في فترات الصراع والتوتر السياسي، فصارت السلطة وسيلة للتسلط على المواطنة ولجمع الثروات ونهب المال العام.

ولترسيخ هذا التصور التقليدي للسلطة كان ينبغي مراقبة الحقل الديني، فتم تحويل "العلماء" إلى موظفين، وسهرت وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية إلى جانب وزارة الداخلية على التحكم في بناء المساجد وفي تعيين القيمين عليها وفي ما يروج فيها من خطاب، وكانت الأعياد الدينية وشهر رمضان مناسبات لترسيخ صورة الملك كأمير للمؤمنين، واستقدام خطباء مسلمين من كل بقاع العالم لتقديم محاضرات دينية بين يدي الملك. محاضرات يتم نقلها وإعادة بثها في التلفزة والإذاعة الوطنية.

وفي سنة ١٩٨٧ تجندت وزارة الداخلية في مجموع التراب الواطني في أكبر عملية لجمع التبرعات من المواطنين طوعا أو كرها لبناء "مسجد الحسن الثاني" بالدار البيضاء، كما حرص الملك على رئاسة لجنة القدس وعلى تولي المغرب لمنصب الأمانة العامة في منظمة المؤتمر الإسلامي(1) .

وبديهي أن انتشار التصور التقليدي للحكم والسعي لإشاعته عبر مجموعة من المراسيم والخطابات والترتيبات، وعبر نظام من الحوافز والمكافآت أو الروادع والعقوبات، قد خلق ثقافة سياسية تحد من حرية الرأي والتعبير وتفسح مجالا واسعا للتملق والرياء والتسلط وخرق القانون وإهدار حقوق المواطنة. ويشبع جزء هام من النخبة السياسية نفسه بثقافة الولاء والخضوع من جهة وثقافة التسلط والاحتكار من جهة أخرى.

غير أن إكراهات المحيط الداخلي والدولي كانت تحد كثيرا من التوسع اللامحدود لهذا التصور وللثقافة التي يشيعها، كما أن التحولات والتطورات التي عرفها ويعرفها المجتمع المغربي، ومجئ ملك جديد، وقيامه بمبادرات عديدة في اتجاه الديمقراطية وحقوق الإنسان خطابا وسلوكا، كل ذلك يدعو

لتسيب الأمور والتفاؤل بالنسبة لدور الإسلام الرسمي في نشر وإشاعة ثقافة حقوق الإنسان.

٢- الإسلام السياسي الرسمي وعناصر إشاعة ثقافة حقوق الإنسان

إن أهم شئ إيجابي في التجربة السياسية المغربية -إذا استثنينا الثقافة المحيطة بالحقل السياسي المغلق- هو عدم سعيها إلى توظيف الدين في كل مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بل وسعي الملك الجديد إلى إعطا ء تصور وتدبير جديدين للحقل الديني وللسلطة نفسها ولمختلف أوجه الحياة السياسية، وإعلاء دور القانون والتربية على المواطنة والديمقراطية ولاسيما أمام تنامي قوة الإسلام السياسي الأهلي الذي يتحدى باسم الإسلام، السلطة الدينية للملك نفسه.

أ- عوامل لاعتدال الإسلام السياسي الرسمي

إن أهم عوامل الاعتدال التي ساهمت في إفساح المجال لنمو ثقافة حقوق الإنسان والحيلولة دون الهيمنة، وجود مجتمع مدني قوي وجسم اجتماعي منسجم دينيا ومتعدد ثقافيا، وتغلغل عوامل الحداثة في المجتمع بعد تجربة الحماية الفرنسية ولاسيما انتشار ترسانة قانونية عصرية وبنية اقتصادية عصرية إلى جانب الاقتصاد التقليدي ونمو تعليم عصري غير ديني، وإدارة عصرية على النمط الفرنسي، وفتح مجالات التعليم والعمل للمرأة على نطاق واسع مع السماح باختلاطها بالرجل في هذين المجالين بدون استثناء، وتأثير العمال المهاجرين إلى الخارج في مواطنيهم بالداخل، وانتشار الإعلام السمعي البصري المنفتح على الخارج، وتعددية الصحافة المكتوبة.

إن المجتمع المدني في المغرب -بالمعنى الواسع- يضم الأحزاب والنقابات والجمعيات المستقلة عن الدولة وقد نمت بدورها بقوة منذ عهد الحماية- وكان أقوى من جسدها أحزاب الحركة الوطنية من أجل الاستقلال، والتي طورت تنظيمات مرتبطة بها من نقابات وجمعيات وصحافة مكتوبة.

وفي عهد الاستقلال تطورت النقابات والجمعيات والصحافة ونزعت، باستثناء الصحافة الحزبية، إلى المزيد من الاستقلال بذاتها. وطور بعضها تقاليد لمقاومة هيمنة ثقافة المخزن و تعميق ثقافة الحداثة والحرية والمطالبة بالمشاركة في السلطة وبحقوق المواطنة.

وفي التسعينيات تضافرت ضغوط المشاكل الاجتماعية وتحولات المحيط الدولي لدفع الحكم إلى الاندماج في متطلبات الحكم الجيد good governance ، فالانخراط في عصر العولمة يتطلب مجتمعات مفتوحة وتنافسية مع تقوية شبكات التضامن الاجتماعي.

ب- مظاهر تبني ثقافة حقوق الإنسان وتعايشها مع الإسلام الرسمي

ينص الدستور في ديباجته على أن المغرب دولة إسلامية، ولا يعني هذا أنها منظمة بالشريعة الإسلامية أكثر مما يعني واقعا اجتماعيا قوامه أن حوالي ٩٩٪ من سكانها مسلمون. وينص الفصل السادس من الدستور في نفس الوقت على أن "الإسلام دين الدولة وأن الدولة تضمن لكل واحد حرية ممارسة شؤونه الدينية". ويعترف بممارسة الحرية الدينية للمسيحيين واليهود لكن دون حرية ممارسة التبشير أو الدعوة لهما.

وينص الدستور منذ تعديل ١٩٩٢ في ديباجية على أن "المملكة المغربية"، العضو العامل في

المنظمات الدولية، تتعهد بالالتزام بما تقتضيه مواثيقها من مبادئ وحقوق وواجبات، وتؤكد تشبثها بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها عالميا".

وقد وجه جلالة الملك محمد السادس في سابقة أولى من نوعها، بمناسبة الذكرى ٥١ للإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٠ديسمبر ١٩٩٩) رسالة إلى الشعب المغربي جاء فيها: "... ونريد في هذه المناسبة أن نجدد التزامنا بحقوق الإنسان وبقيم الحرية والمساواة. ذلك أننا نؤمن إيمانا راسخا أن احترام حقوق الإنسان والالتزام بالمواثيق الدولية المكرسة لهذه الحقوق ليس ترفا أو موضة، بل ضرورة تفرضها مستلزمات البناء والتمية. لقد اعتبر البعض أن الأخذ بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان قد يعطل التنمية والتقدم وقد يصطدم بخصوصية ثقافة حقيقية أو مفترضة... ونحن نرى من جهتنا أن لا تنافر بين دواعي التنمية واحترام حقوق الإنسان ونرى أن لا تضارب بين الإسلام الذي كرم بني آدم وبين حقوق الإنسان. من أجل ذلك كله نرى أن القرن المقبل سيكون قرن احترام حقوق الإنسان أو لن يكون".

وأضاف جلالة الملك "إن الأدوات القانونية والمؤسسية تظل قاصرة ما لم يكن احترام حقوق الإنسان سلوكا متواترا على جميع المستويات، أو بتعبير آخر إن لم يكن ثقافة مشتركة".

إن تأكيدات من هذا المستوى الرفيع، مستوى الدستور ومستوى رئيس الدولة، لهي أمر حاسم في دعم ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع، وتمد المدافعين عن المفهوم العالمي بوسائل قوية. وإضافة إلى ذلك فإن الدستور المغربي ينص على أهم الحقوق والحريات، وهذا التأطير القانوني تدعم بقوة بانضمام المغرب إلى أهم الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان بدءا من العهدين الدوليين لعام ١٩٦٦ وانتهاء باتفاقية حقوق الطفل، مرورا باتفاقية مناهضة التعذيب واتفاقية القضاء على كل أشكال التمييز ضد المرأة. وقد أنشأت حكومة الأستاذ عبد الرحمن اليوسفي لجنة وزارية مكلفة بملاءمة التشريع المغربي مع الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان التي صادق عليها المغرب، وإن كان المغرب، على غرار أغلب الدول الإسلامية، قد أرفق المصادقة على بعض الاتفاقيات ولاسيما اتفاقية القضاء على التمييز ضد المرأة، بتحفظات على بعض بنودها باسم الشريعة الإسلامية. ذلك أن القوانين المتعلقة بالأسرة تبقى من أدق المشاكل في تبني ثقافة حقوق الإنسان بالمعنى العالمي بالنظر لحقوق المرأة، غير أن الأمر لا يتعلق هنا بموقف للإسلام الرسمي، فقد أبان هذا الأخير عن اعتداله واستعداده للمضي قدما في توسيع حقوق المرأة[٢] بل يتعلق الأمر من جهة بمقاومة الإسلام السياسي الأهلي المنظم ومن جهة ثانية بسهولة استقطابه لجزء هام من المجتمع الذي لازال مكبلا بأغلال الجهل والفقر والعادات والأفكار السلبية المسبقة، وسنعود لهذه النقطة لاحقا.

وفي مجال نشر ثقافة حقوق الإنسان هناك رافدان كبيران في المجتمع يسهمان في هذا العمل: فمن جهة أولى هناك عمل الجمعيات الحقوقية[٣] والنسائية والتنظيمات النقابية وعدد من الجمعيات النشطة في مجالات مكافحة الرشوة أو العمل التنموي وعدد من الصحف الحزبية أو المستقلة. وهناك من جهة ثانية العمل الرسمي، فإضافة إلى الخطاب الرسمي والتشريعات والندوات والمؤسسات

المنشأة للتكوين والإعلام في ميدان حقوق الإنسان[٤]. هناك برنامج وطني للتربية على حقوق الإنسان بدأ ظهوره منذ ١٩٩٤ بتعاون وثيق بين الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان ووزار ة التربية والتعليم، ويستهدف البرنامج، الذي قطع خطوات كبيرة بتكوين هيئات من المكونين والأساتذة إدماج مادة حقوق الإنسان في عدد من المواد الملقنة بالتعليمين الأساسي والثانوي، كما تسهم الجامعات ولاسيما كليات الحقوق في التدريس والبحث في ميدان حقوق الإنسان، وتمد عددا من الجمعيات غير الحكومية بعدد من خيرة الأطر المناضلة في حقل حقوق الإنسان إلى جانب المحامين.

وهكذا لا يقف الإسلام السياسي الرسمي حائلا دون نشر ثقافة حقوق الإنسان، وإن كان في جزئه المرتبط بالمشاركة السياسية قد أسهم في تغذية تصور وممارسات وثقافة، سيما لدى جزء هام من النخبة السياسية، وأحيانا لخدمة مصالحها أكثر مما هو اقتناع بواجب الطاعة والولاء، ثقافة غير مساهمة في تقوية قيم وقواعد حقوق الإنسان المرتبطة بالمشاركة الديمقراطية وحقوق المواطنة.

على أن توجهات الملك الجديد، وضغط المشاكل الداخلية، ووعي جزء هام من النخبة الديمقراطية، وإكراهات المحيط الدولي تسمح بالتفاؤل في إمكانية التطور الإيجابي في حقل المشاركة والممارسة الديمقراطية.

ثانيا: الإسلام السياسي الأهلي وثقافة حقوق الإنسان

١- التجسيد السياسي

يتجسد الإسلام السياسي المنظم في المغرب في مجموعة من المنظمات أهمها العدل والإحسان التي يتزعمها الأستاذ عبد السلام ياسين من جهة، والإصلاح والتوحيد التي يتزعمها الأستاذ أحمد الريسوني من جهة أخرى[٥] وقد حصلت هذه الأخيرة مؤخرا (يوليو ٢٠٠٠) على الاعتراف القانوني بعد أن قبلت الدخول في اللعبة السياسية عن طريق الاندماج منذ ١٩٩٧ في حزب سياسي كلاسيكي ذي توجه إسلامي ولكنه موال للملكية وهو الحركة الشعبية الدستورية الديمقراطية، مع حفاظها على شخصيتها كجمعية مستقلة بهياكلها، وبعد أن دخل عدد من نوابها إلى البرلمان (١٢ نائبا اليوم) إثر الانتخابات التشريعية التي جرت في نوفمبر ١٩٩٧، وبعد أن صرحت علنا أنها تقبل مبايعة الملك كأمير للمؤمنين. وتتوفر هذه الحركة على صحيفة أسبوعية هي العصر، وقد أتاح لها الاعتراف بالعمل السياسي إمكانيات للدعوة ونشر رسالتها.

أما حركة العدل والإحسان، وهي الأقوى من حيث حجمها واتساع نطاق دعوتها فإنها غير معترف بها بسبب تحديها بشكل مفتوح للسلطة الدينية للملك، فمنذ ١٩٧٣ وجه زعيمها عبد السلام ياسين رسالة مفتوحة للملك تحت عنوان "الإسلام أو الطوفان" يدعوه فيها إلى التوبة وإلى أن يصبح مسلما جيدا، وقد أدت هذه الرسالة إلى اعتقاله وسجنه، ومنذ ذلك الوقت بقيت حركته في صراع مع السلطة وفي سنة ١٩٨٩ وضع عبد السلام ياسين تحت الإقامة الإجبارية -دون حكم قضائي- ولم ترفع هذه الإقامة إلا سنة ٢٠٠٠ بعد وفاة الملك الحسن الثاني، وكان في أعقاب هذه الوفاة قد وجه

رسالة للملك الجديد محمد السادس تحت عنوان: "رسالة إلى من يهمه الأمر" يدعوه فيها إلى استرجاع ثروة أبيه من الخارج وتوظيفها للنهوض بالأوضاع الاجتماعية بالبلاد ولم تعرضه هذه الرسالة لأي مضايقة إذ سيرفع عنه الحصار بعدها بأسابيع.

وتنشط هذه الجماعة في الجامعات بشكل رئيسي حيث احتلت هياكل الاتحاد الوطني لطلبة المغرب، كما أنها تنشط بشكل كبير في الأوساط الاجتماعية الصغيرة عن طريق العمل الاجتماعي، وتشارك في المظاهرات الشعبية ولكنها تحرص على التميز عن الآخرين في المناسبات عن طريق تنظيم شبه عسكري يضم حشودا هائلة من الاتباع منظمين جيدا مع عزل النساء عن الرجال أثناء هذه الاستعراضات(٦).

ويعد الأستاذ ياسين منظرا للحركة ومرشدها الروحي وزعيمها السياسي في الوقت نفسه، وقد أصدر عددا من المؤلفات من أشهرها "المنهج النبوي"، وهو توليف أصيل يجمع بين أفكار حسن البنا وسيد قطب(٧)، وكذا "حوار مع الفضلاء الديمقراطيين" سنة ١٩٩٤ يهاجم فيه اللائكية واللائكيين واليسار واليساريين والقومية والقوميين ويشترط كأرضية للحوار أن يعلنوا بصراحة ووضوح أنهم مسلمون "وإلا فلا أرضية تجمعنا"(٨) ، كما نشر باللغة الفرنسية كتبا من أهمها Islamiser la modernite "أسلمة الحداثة". كما تتوفر الجماعة على منبر إعلامي "رسالة الفتوة" لا يسمح بتوزيعه علنا ولكنه يوزع بشكل سري.

٢- التأثير على ثقافة حقوق الإنسان

تجتمع الحركتان الإسلاميتان، رغم اختلافهما في تقييم الوضع السياسي وفي كيفية التغلغل والانتصار لمشاريعهما الإسلامية، على ضرورة بناء مجتمع إسلامي قوامه الشريعة الإسلامية التي يجب أن تنظم أمور التشريع والاقتصاد والإدارة والتعليم والسلوكيات الفردية والجماعية. كما تدعو الجماعتان إلى تضامن فعال مع المسلمين في العالم خاصة المضطهدين منهم كما هو الأمر في الشيشان أو كوسوفو والبوسنة والهرسك (سابقا) وغيرها من المناطق.

وفي مجال ثقافة حقوق الإنسان يمكن استكشاف دور هؤلاء جميعا من خلال تحر موجز لمواقفهم، وسعيهم للتعبئة من أجلها، في عدد من المواضيع من أهمها: الديمقراطية والعلمانية، حقوق المرأة وحقوق الإنسان.

أ- الموقف من الديمقراطية ومن العلمانية: إن هذا الربط بين الديمقراطية والعلمانية يقوم به الإسلاميون أنفسهم، كما سنرى مع زعيمهم السيد عبد السلام ياسين وهو أمر منطقي بالنسبة إليهم، بل هو مبرر وجودهم ماداموا يربطون نموذجهم المجتمعي بتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية كما يؤولونها. ففي مؤلفه "حوار مع الفضلاء الديمقراطيين"، وهو عنوان لا يخلو من نبرة تهكمية لمن يطلع على محتوى الكتاب، يوجه نقدا "للديمقراطيين المنافقين" ضاربا المثل بالجزائر حيث "انقلب أدعياء الديمقراطية على الإسلاميين" فهو يشترط للحوار مع الديمقراطيين أن يلتقوا معه على أرضية

الإسلام، ذلك أن الثغرة الكبرى بالنسبة للديمقراطية في نظره هو تلازمها مع اللائكية[٩].

وإذا كان الأستاذ يكن احتراما للديمقراطية الحقة كما نستخلص من انتقاده للديمقراطيين (لأنهم انقلبوا عليها عندما أدت إلى فوز الإسلاميين، ولأن الاستعمار لا يريد لنا ديمقراطية حقة[١٠]. فإن الديمقراطية ستظل فاسدة في نظره مادامت مرتبطة باللائكية وبالنسبة إليه فالشورى الإسلامية خير من الديمقراطية اللائكية[١١]. والديمقراطيون (غير الإسلاميين) فقدوا مصداقيتهم مثل الاشتراكيين فهم إمعات في الفكر والعقيدة[١٢] .

ومن الأكيد أن الديمقراطية عند الإسلاميين لا معنى لها ما لم تؤد إلى انتصار حملة المشروع الإسلامي، وهذا المشروع سيفهم كما تؤوله القوى الإسلامية التي ستهيمن على المجتمع. ولعل أحد الانزلاقات الخطيرة لدى قوى الإسلام السياسي هو اعتبارها أن العلمانية هي معادية للديانات، وربطها للعلمانية على غرار الديمقراطية والاشتراكية بالإلحاد والزندقة والدعوة للانحلال والتفسخ، مادامت تقر بالطلاق مع العقيدة والشريعة في تدبير أمور المجتمع، وسيتضح لنا ذلك في الموقف من قضية المرأة وحقوقها.

ب- **الموقف من حقوق المرأة:** سيكون إعداد الحكومة التي يرأسها الأستاذ عبد الرحمن اليوسفي- لخطة لإدماج المرأة في التنمية- مناسبة لبروز استقطاب قوى بين مجموعتين لهما تصور مختلف لقضايا المرأة والمجتمع.

ورغم أن الجزء المتعلق بإصلاح قانون الأسرة في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية جزء من الخطة (تتضمن الخطة اقتراحات للنهوض بأوضاع المرأة في مجالات التعليم والتكوين والصحة بما فيها الصحة الإنجابية والشغل والحقوق الاجتماعية إضافة إلى إصلاح مدونة الأحوال الشخصية)، فقد كان هذا الموضوع الأخير هو محور الصراع.

وقد مثّل أنصار الخطة مناضلي الأحزاب السياسية الديمقراطية وعدداً واسعاً من الجمعيات النسائية والمنظمات الحقوقية والصحف المرتبطة بهذه القوى أو المستقلة ذات التوجه الديمقراطي واليساري بينما مثّل المعسكر المناهض للخطة جماعات التيار الإسلامي وعلى رأسها حركة الإصلاح والتجديد وحزب العدالة والتنمية والجمعيات الإسلامية، إضافة إلى بعض الأحزاب التي تستهدف توظيف الدين في سياستها كحزب الاستقلال أو تستهدف دعم الجبهة المعارضة للحكومة الحالية، كما وقف في صف هؤلاء وزير الأوقاف والشؤون الإسلامية ومن ورائه "العلماء، الدينيون، الموظفون".

وإذا كانت جماعة العدل والإحسان لم تبد في البداية اهتماما يذكر بالخطة باعتبارها قضية جزئية لا يجب أن تشغلها عن القضايا الكبرى والشمولية، فإنها ستنخرط في معارضتها ولاسيما بمناسبة المسيرة التي نظمها معارضو الخطة بمدينة الدار البيضاء يوم ١٢مارس ٢٠٠٠ كرد فعل على المسيرة التي نظمها أنصار الخطة في نفس اليوم في إطار المسيرة العالمية للنساء ضد العنف التي دعت إليها الأمم المتحدة.

ولم يقف مناهضو الخطة عند هذا الحد، فقد وجدوها فرصة لتعبئة أنصار جدد وحشد التأييد

السياسي في صفوف المواطنين. وكان أنشط هؤلاء حركة التوحيد والإصلاح المندمجة في إطار حزب العدالة والتنمية وهم الإسلاميون المتواجدون في البرلمان، فقد أسهموا بقوة في تأسيس "الهيئة الوطنية لحماية الأسرة المغربية" كما نشروا كتيبا صغيرا بعنوان : "موقفنا مما سمي:"خطة العمل الوطنية -لإدماج المرأة في التنمية"- أصدروا منه عدة طبعات وأرفقوه بعريضة على ظهر الغلاف تدعو الناس إلى إعلان رفضهم للخطة وإرسال نسخ من العريضة، تحمل اسم الموقع ومهنته، إلى الوزير الأول وإلى جريدة "التجديد" قصد النشر. وتستند الاعتراضات المقدمة على الخطة على اعتبارات عامة وأخرى خاصة كما استخلصناها من الكتاب المذكور.

فعلى المستوى العام يعترض على الخطة باعتبارها تنطلق في نظرهم، من مرجعية لا دينية وغربية الشيء الذي يجعلها، في نظرهم، تتضمن بنودا مخالفة للشريعة الإسلامية ومقاصدها في الأسرة ، وباعتبار تنفيذها سيقود إلى تحطيم الأسرة وتقويض أسسها وإشاعة الفساد والفجور في المجتمع وتضييق دائرة الحلال وتوسيع دائرة الحرام، وباعتبارها خطة لا تعكس توجهات المجتمع المغربي المسلم بقدر ما تعكس توجهات فئة محدودة مدعومة ماديا ومعنويا من جهات ومنظمات أجنبية ، وأخيرا باعتبارها لا تقترح حلولا للمشاكل الحقيقية التي تعاني منها المرأة والأسرة وإنما تستجيب لاعتبارات أيديولوجية ومطالب أجنبية نابعة من توجهات بعض التيارات اللادينية في الحضارة الغربية التي لم تنتج سوى الفوضى الجنسية والاضطراب الأسري في تلك المجتمعات(١٣).

وقد انتقد الكتاب الخطة باعتبارها مؤامرة استعمارية فاسدة المرجعية معارضة لمقاصد الشريعة.

أما على مستوى الاعتراضات الخاصة، فقد انصبت في إطار هذا الكتاب في خمسة مجالات:

١- الاعتراض على إلغاء إلزامية الولاية في الزواج، فالخطة ترى بأن يسمح للفتاة الرشيدة أن تعقد زواجها دون وساطة الولي تفاديا من جهة لإجبار الفتاة على الزواج بمن لا تريد ورفض زواجها بمن تريد وقد برر الاعتراض بأنه حماية للفتاة من طرف وليها ومن طرف الأسرة ولاسيما عندما ينفرط عقد الزواج فلا تجد إلا مأوى الأسرة.

٢- الاعتراض على وضع الطلاق بيد القضاء كما تقترح الخطة مع المساواة بين الرجل والمرأة في ذلك، وتخويل القضاء تحديد آثار الطلاق على الحضانة والنفقة والأملاك المحصلة خلال فترة الزواج وبيت الزوجية وإصلاح الأضرار واشتراط أن يكون الحكم القضائي معللا وقابلا للطعن حسب الخطة. ويقوم الاعتراض على هذا الاقتراح بدعوى أنه يضع الطلاق بيد القضاء في جميع الحالات، في حين أن القرآن يضع الطلاق بيد الزوج، وأحيانا في يد الزوجة (الخلع) وأحيانا بيد القاضي (في حالة الضرر)، فالخطة في نظر المعارضين لها تجرأت على تغيير حكم الشرع، كما أن المحاكم تعرف ارتباكا كبيرا وفسادا سيقود إلى المزيد من التعسف في الحسم في قضايا الطلاق.

٣- الاعتراض على رفع الحد الأدنى لسن الزواج إلى ١٨سنة الذي تقترحه الخطة طبقا للاتفاقية الدولية لحقوق الطفل واعتبارا لفوائده الصحية والاجتماعية، ويرى المعترضون أن هذا اعتداء على حقوق المرأة التي تريد تحصين نفسها بالزواج منذ بلوغها ١٥سنة ومن شأن التعديل أن يساعد على

الفساد وحرمان الفتاة من فرصة الزواج.

٤- الاعتراض على اقتراح الخطة منع تعدد الزوجات وإخضاعه في حالات استثنائية لقبول الزوجة الأولى ولتقييم القاضي. ويبرر الاعتراض بكون التعدد أباحه القرآن ولا يمكن تعطيله أو تأويله بما يمنعه.

٥- الاعتراض على اقتراح الخطة باقتسام ممتلكات الزوجين المحصلة خلال الزواج بعمل المرأة سواء داخل البيت أو خارجه وذلك بواسطة القضاء، ويبرر الاعتراض على أساس أن الرجل والمرأة مستقلان بذمتهما المالية ولا موجب لقسمة أموال أي منهما مع الآخر، فلا الزوج يشارك زوجته فيما تملك ولا هي تشاركه، علما بأن النفقة مفروضة على الرجل إزاء الزوجة، وما عدا ذلك لا يمكن أن تأخذه إلا برضاه.

وقد أدت هذه التعبئة المضادة للخطة، وانخراط بعض أحزاب الأغلبية الحكومية فيها (حزب الاستقلال، الحركة الوطنية الشعبية) بشكل أو بآخر، وإثارة اللجوء إلى التحكيم الملكي باعتبار الملك أمير المؤمنين، وتعبئة وزير الأوقاف للعلماء التابعين ماديا أو معنويا لقطاعه أو بحكم تكوينهم، أدى كل ذلك إلى إرجاء الحكومة لتنفيذ هذا الجزء من الخطة المتعلقة بإصلاح مدونة الأحوال الشخصية في انتظار شروط سياسية أفضل علما بأن الأجزاء الأخرى تندرج في السياسية العامة للحكومة.

ج- **الموقف من حقوق الإنسان:** إن الموقف من حقوق الإنسان كقواعد وكمنظومة فكرية سنبحثه بإيجاز عند الأستاذ عبد السلام ياسين، ولاسيما أنه يمكن استخلاص موقف القوى الإسلامية من هذه المنظومة من المبادئ والقواعد المتعلقة بحقوق الإنسان من خلال الرجوع إلى مشروعهم السياسي المرتبط عندهم بتطبيق الشريعة الإسلامية، وطبقا للتأويل الخاص لها، من طرف كل جماعة ولاسيما الجماعات الأقوى سياسيا.

فبرجوعنا إلى كتاب السيد عبد السلام ياسين "حوار مع الفضلاء الديمقراطيين" نجده ينتقد سياسة الكيل بمكيالين التي تنتهجها القوى الغربية ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية في مجال حقوق الإنسان، وإذا كان يعبر عن احترامه للمنظمات غير الحكومية العاملة في ميدان حقوق الإنسان (لاسيما وإنها قد ساندته في محنته وطالبت برفع الحصار عنه) فإنه يرى أن كمالها رهين بسماعها نداء الإسلام[١٤]. إن لائكيتها وارتباطها بفلسفة الأنوار من جهة وبالماركسية من جهة أخرى هما نقطة ضعفها عند مرشد جزء هام من الإسلاميين المغاربة، فحقوق الإنسان عنده لن تزدهر إلا في إطار العقيدة والإيمان، أما أن تصبح حقوق الإنسان دين العصر ومضمون الديمقراطية فإن ما يصدق عليها يصدق على الديمقراطية، فهي فاسدة دون دين والدين هو الإسلام.

والخلاصة أن الإسلام السياسي بالطريقة التي يروج لها، يحمل مخاطر على عدد من العناصر الأساسية لمنظومة حقوق الإنسان على رأسها الحق في المشاركة السياسية بما يتضمنه من الحق في حرية الرأي والتعبير والحق في حرية التجمع وتأسيس الجمعيات والحق في وضع سياسات عامة من طرف الأغلبية إذا كانت هذه الحقوق ستمارس بشكل متحرر وغير مرتبط بالشريعة الإسلامية فلا

ديمقراطية حقيقية في نظرهم إلا مسلمة وطبقا لتأويل الإسلاميين، ولا حقوق للمرأة إلا في إطار تأويلهم للشريعة، ولا حقوق كاملة للإنسان إلا إذا كان مسلما بمفهومهم. وتحمل هذه النظرة أخطارا أخرى على حرية المعتقد وعلى حقوق الأقليات وعلى الحرية الفردية وحرية السلوك الفردي والجماعي (اللباس، تربية الأطفال، التعليم، العلاقات بين الجنسين، الاختلاط، ارتياد الشواطئ والأماكن العامة) وهي ليست أخطارا مفترضة كما أثبتت التجربة السياسية في عدد من الدول كالسعودية والكويت والسودان وأفغانستان، حيث استعمل الدين غالبا كوسيلة لاحتكار الحقل السياسي، وإقصاء كل معارضة، والتضييق على الحريات العامة والفردية، والتعسف في العقاب عن طريق تنظيم قضائي بعيد عن الاستقلال والنزاهة والإنسانية.

خاتمة

يبقى أن نشير في نهاية هذه الورقة إلى أن الإسلام السياسي كمشروع للسلطة والهيمنة باسم الدين يتنافى مع الديمقراطية وحقوق الإنسان، لأنه يتنافى من جهة مع حق الأغلبية في الحكم الذي لا تحده إلا قواعد حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها عالميا. ولأنه يتنافى من جهة أخرى مع جملة من هذه الحقوق على رأسها الحق في حرية الرأي والتعبير والتنظيم والمعتقد ومع مبادئ المساواة وعدم التمييز.

وإذا كانت ثقافة حقوق الإنسان لا تستبعد التلاؤم مع الخصوصيات الحضارية للشعوب في إطار احترام قواعد حقوق الإنسان، فإن نشر ثقافة حقوق الإنسان والانتصار لها لا يجب أن يتم عن طريق القمع الأمني والبوليسي والقضائي للقوى الحاملة للمشروع الإسلامي، بل يجب أن يتم بمقاربة ديمقراطية شاملة تراعي حقوق الإنسان.

إن هذه المقاربة الشاملة هي حتما متعددة العناصر: فكرية وثقافية وإعلامية وبيداغوجية وتربوية، اجتماعية وسياسية وقانونية.

إن نشر ثقافة حقوق الإنسان يقوم على خلق قناعة لدى أغلبية المواطنين بأن هذه الحقوق ضرورية للكرامة والسلام والتنمية بمفهومها الشامل. ولن تخلق هذه القناعة بدون تمتع المواطنين بكافة حقوقهم وإشراكهم -في إطار مقوماتهم الحضارية- في عملية التنمية وفي اقتسام ثمارها. إن للمواطنة شروطا سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، بدونها سينزع المقصيون والمحرومون والمهمشون والمستلبون والمستغلون والمقموعون تلقائيا إلى اعتناق أي أيديولوجية وأي مشروع ينتقمون فيه ممن يعتبرونهم المسؤولين أو المتحالفين أو المتواطئين مع المتسببين في الإقصاء والحرمان والتهميش والقمع. وسيجتهدون لخلق الفردوس الأرضي الذي لا ينهض في اعتقادهم بدون وصاية صارمة على "الضالين" وتحويل الزعامة الدينية على المؤمنين إلى هيمنة سياسية على المواطنين.

الهوامش

١- في سنة ٢٠٠٠ انتخب المغربي عبد الواحد بلقزيز أمينا عاما خلفا للمغربي عز الدين العراقي الذي جاء بعد عبد الهادي بو طالب.

٢-فتح المجال لتعديل مدونة الأحوال الشخصية سنة ١٩٩٣، وصياغة الحكومة لخطة وطنية لإدماج المرأة في التنمية، وخطاب الملك محمد السادس عن حقوق المرأة والنهوض بوضعها المتدني.

٣- إضافة إلى أربع منظمات متخصصة في الدفاع عن حقوق الإنسان بالمعنى الواسع ونشر ثقافتها، هناك أيضا الفرع المغربي لمنظمة العفو الدولية، ويسهم عدد من المؤسسات الألمانية وكذلك الاتحاد الأوربي في دعم هذا العمل الثقافي.

٤- كمركز التوثيق والإعلام والتكوين في مجال حقوق الإنسان الذي أنشئ سنة ٢٠٠٠ بالتعاون مع المفوضية العليا لحقوق الإنسان وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية ومقره الرباط وهو مرتبط إداريا بوزارة حقوق الإنسان.

٥- الجمعيات الأخرى هي البديل الحضاري التي يرأسها الأستاذ مصطفى المتوكل والحركة من أجل الأمة التي يرأسها الأستاذ محمد مرواني، وهي تنشط دون اعتراف رسمي، وهناك الشبيبة الإسلامية التي يوجد زعيمها عبد الكريم مطيع في حالة لجوء بالخارج (السعودية ثم ليبيا) بعد اتهام حركته بالتورط في اغتيال الزعيم السياسي والنقابي عمر بنجلون (الاتحاد الاشتراكي) سنة ١٩٧٥ بتواطؤ على ما يبدو مع أجهزة الأمن (وزارة الداخلية على عهد السيد إدريس البصري). وكان عمر بنجلون قد أفلت سنة ١٩٧٣ من محاولة اغتيال عن طريق طرد ملغوم، وسبق أن حوكم واعتقل مرارا من أجل نشاطه السياسي.

٦- كما حصل أثناء مسيرة ١٧ فبراير ١٩٩١ بالرباط بعد اندلاع حرب الخليج، ومسيرة ديسمبر ١٩٩٨ بالرباط ضد القصف الأمريكي البريطاني للعراق، والمشاركة في المسيرة المناهضة لخطة إدماج المرأة في التنمية في الدار البيضاء(مارس٢٠٠٠).

٧-

Mohamed Tozy; Qui sont les Islamistes au Maroc Dans; LeNouveau Siecle. Revue de Strategie Novombre 1999n 47p. 117

٨- عبد السلام ياسين: حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، مطبوعات الأفق، الدار البيضاء ١٩٩٤ ص:٢٧.)

(٩) عبد السلام ياسين: المرجع السابق ٦١، ٦٦٢) .

(١٠) نفس المرجع ص ٦٩.

(١١) نفس المرجع ص ٦٥،٧٠.

١٢- نفس المرجع ص ٧٧، ٧٨، ٧٩.

١٣- مقتطفات من العريضة المرفقة بالكتاب: موقفنا مما سمي: خطة العمل الوطنية لإدماج المرأة في التنمية" الطبعة الثانية.

١٤- المرجع السابق ص ٢١٠-٢٣٩

تعقيب

غياث نعيسة*

تكرر في ورقتي حكيمة الشاوي وعبد الغفار شكر، مصطلحات مثل "التطور الديمقراطي" "التحول الديمقـراطي" .. الخ. هذا التنوع في المفـاهيم والمصطلحـات نجـده في أي ورقـة تتناول عـمليـة "الدمقـرطة" بإشكالياتها، وأعتقد أن "الدمقـرطة" ربما كانت الإشكالية الأهم التي برزت بوضوح في كافة الأوراق والبحوث التي تحاول مقاربة قضايا الثقافة السياسية السائدة وتأثيرها على حقوق الإنسان، وإن كنا نرى أنه من المفيد أن يغوص مهتمو السياسة في حقل حقوق الإنسان ، فإننا لا نرى أنه من السيئ أن يغوص نشطاء حقوق الإنسان في الحقل "السياسي" بالمعنى الواسع والنبيل للكلمة.

بالفعل، يثير مفهوم "الانتقال الديمقـراطي"، وهو المصطلح الذي نحبذه، عدة إشكاليات، منها ضرورة تعيينه وتحديده بشكل واضح مما يسمح في استخدامه الأمثل في تحليل الوقائع.

والحال، لابد من القول بداية، أنه باستثناء البلدان الديمقراطية العريقة وذات التقاليد الراسخة بها، يصعب اليوم الحديث عن "الديمقـراطية" كمفهوم عام وشامل. بل أعتقد أنه يقع على عاتقنا استخلاص دروس الأشكال التاريخية العيانية "للدمقرطة". ولعل تناولنا للموضوع من هذه الزاوية قد يجنبنا الوقوع في مطب الاعتقاد "الوهم" بأن "الانتقال الديمقراطي" هو نفسه "الديمقراطية". وبالتالي توهم أنه شامل وحتمي ولا مناص منه، أو أنه واجب الوجود.

والمسألة بالنسبة لبلداننا العربية، كغيرها من بلدان العالم الثالث، هى قضية "الدمقرطة" أو ما يطلق عليه مصطلح "الخروج من الدكتاتورية". وهو الانتقال الديمقراطي، الذي نقصد به ذلك التوسع المتزايد والمتراكم للمنافسة والمشاركة السياسيتين (وقد أشارت بعض المداخلات إلى ذلك) وهذا يعني اليوم الانتقال إلى نظام التعددية الحزبية وحرية التعبير عبر الاقتراع العام الحر.. الخ.

كما أن مفهوم "الانتقال الديمقراطي" وكما قلنا هو المفهوم الذي نتبناه ونرى أنه الأمثل في فهم

---

* عضو مجلس الأمناء بلجان الدفاع عن حقوق الإنسان في سوريا، وقد ركز في تعقيبه على ورقتي حكيمة الشاوي، وعبد الغفار شكر

سيرورات الدمقرطة، يتضمن بعدا زمنيا متعاقبا ومحددا، له بداية ونهاية. إنه إذن جملة لحظات وسيرورة في آن معا، ويتحقق بين وضعين مستقرين للنظام السياسي، هو انتقال بين حالتين للنظام يفترض إمكانية تغيير في الممارسات والمعايير: أي الدمقرطة.

وبنوع من التبسيط يمكن القول أنه توجد ثلاثة سيناريوهات لـ "الخرو ج من الدكتاتورية"، بمعنى احتمالات المآل الناتج عن الانتقال" وهي:

١- الانتكاس إلى الحالة التسلطية، وهو ما يطلق عليه مصطلح "الانتقال المنقطع أو المجهض".

٢- الاستمرار والبقاء الصوري والهش للمؤسسات "الديمقراطية، وهو ما يطلق عليه مصطلح "الانتقال المختطف أو الناقص".

٣- التعزيز والترسيخ الديمقراطي، وهو ما يطلق عليه مصطلح "الانتقال المتحيز".

وحيث إن "الانتقال الديمقراطي" هو سيرورة وجملة لحظات Sequence ، كما ذكرنا، يستند على مجموعة علاقات وتأثيرات متبادلة ومتناقضة لجملة عوامل عديدة ومحددة منها عوامل داخلية/ سياسية، ثقافية- اجتماعية- اقتصادية.. الخ. ومرحلية ودولية، ومن عملية تقاطعها والتقائها تتجلى أبرز لحظات الانتقال الديمقراطي وهى "لحظة الحرية"، وآخرها ما حصل قبل وهلة قصيرة في يوغسلافيا.

وقد ميز بعض الباحثين في علم الاجتماع السياسي بين ثلاثة أنماط لديناميات الانتقال الديمقراطي، بالاستناد على التجارب العيانية. وهى :

١- "الانتقال التفاوضي"، مثل حالة أغلب بلدان أمريكا اللاتينية.

٢- "الانتقال الموجه"، مثل حالتي كوريا الجنوبية والفيلبين، وهنا من المفيد الإشارة إلى ما يسمى بعامل توكفيل Touqueville، بمعنى سعي المستبدين أو جزء من الطبقة الحاكمة، ولأسباب محض انتهازية، أو لاستباق الأحداث إلى الاستفادة من أو "وضع اليد" على الانتقال الديمقراطي والسعي للتحكم به. وهذا ما حصل في رومانيا مع انهيار نظام تشاوتيشسكو .

٣- "الانتقال المفروض"، وهو النمط الذي تبع حقبة نزع الاستعمار أو عمليات إحلال السلام في بلدان الحروب الأهلية، والنزاعات المسلحة، مثل كمبوديا ورواندا وأنجولا وغيرها..

من البديهي، أن هذه الأنماط من ديناميات الانتقال الديمقراطي ليست خالصة النقاء في الواقع، حالها كحال جميع الظواهر الاجتماعية.

نعتقد أن من بين أهم الإشكاليات التي ترتبط بالانتقال الديمقراطي في بلداننا العربية، والتي تحتاج منا إلى جهد فكري وعملي خصب وواسع، هى تلك التي تتعلق بالإشكالية شبه الدائمة الخاصة بالصعوبة الجمة في القيام بنوع ما من الترابط بين حالة التفتت الاجتماعي الذي يطبع بنية بلداننا، وبين التعددية السياسية التي تفترضها الممارسة الديمقراطية. وتتعكس في الخلل الكامن في العلاقة بين الدول (الحكومات) من جهة ومجتمعاتها من جهة أخرى، أو بمعنى آخر، هو ذلك النوع من الاندماج الهش والضعيف الذي يربط بين المجتمعات ودولها. إذ ثمة هوة شاسعة تفصل بينها، سببها

الإضعاف والتفكيك المتواصلين اللذين تتعرض لهما هذه المجتمعات، مقابل تزايد سطوة وهيمنة سلطات الدولة المتعالية.

من هنا، ولأن "الديمقراطية" تشمل مفهوم "عقد سياسي"، فإن افتقاد أي مجتمع لنوع من التمفصل والاعتراف بالمصالح "المشروعة"، وبالتالي غياب حق وفضاء اجتماعي شرعي وقانوني بما يسمح بالممارسة السياسية والاجتماعية المشروعة والحرة، يجعل من تحقيق مثل هذا العقد السياسي صعب المنال، خاصة إذا كانت -وهو الحال في أغلب الحالات- الأطراف الفاعلة في المجتمع هشة وضعيفة، مقابل دولة كلية القدرة. وللأسف فإن هذا الواقع يجعل من مجرد مناقشة إمكانية وجود تجربة للدمقرطة في بلداننا هو نفسه أمر موضع تساؤل وشك. نحتاج إلى مناقشة هذا الموضوع بعمق، وكيفية ربطه بمفهوم ديمقراطي واجتماعي وقاعدي للتنمية، ولا سيما أن تأثيرات العولمة والنفوذ المذهل والبعيد عن أية رقابة ديمقراطية للمؤسسات المالية الدولية وسياساتها الداعية للانفتاح أمام اقتصاد السوق والسياسيات الاقتصادية لليبرالية المستوحشة لا تفعل سوى مفاقمة أزمة بلدان الجنوب.

لهذا، فإننا لا نعتقد أن للبلدان العربية، في هذا السياق أية "خصوصية" أو "استثناء"، تتميز به في تجاربها للدمقرطة عن البلدان الأخرى.

يمكن القول، بالاستناد على ما سبق، أن أيا من تجارب الانتقال الديمقراطي في بلداننا العربية، لا يمكن أن يوصف اليوم بمصطلح "الانتقال المنجز " أو الناجح. ونعتقد أن إقرارنا بهذه الحقيقة المرة، إنما يساعدنا في فهمنا بشكل أصح لواقعنا. ويدفع بنا للإحساس بجسامة المسئوليات الملقاة على عاتقنا. ويبرز بإلحاح أهمية رسم استراتيجية مطابقة للواقع، تستمد قدرتها على النمو والتأثير بمقدار قوة المجتمع المدني وبمقدار ونشاط منظماته والقوى الديمقراطية والحركات الاجتماعية.

إن مثل هذه الاستراتيجية ستساهم بشكل أفضل في تحديد آليات وإمكانيات زيادة قوتنا وتأثيرنا في مجتمعاتنا، ومدى انتشار وتأثير ثقافة حقوق الإنسان فيها، كما ستسمح بالمساهمة الفعالة في سيرورات الانتقال الديمقراطي.

الفصل الرابع

تقييم مساهمة الحكومات العربية
في تعليم حقوق الإنسان

١ - مواقف الدول العربية من المواثيق والإعلانات المعنية بتعليم حقوق الإنسان

تحليل نقدي*

محمد سعيد الطيب**

مقدمة

تناقش هذه الورقة موقف البلدان العربية من احترام المواثيق الدولية لحقوق الإنسان التي تتضمن بنودا محددة تتعلق بتعليم حقوق الإنسان. تنقسم الورقة إلى ثلاثة أجزاء. يعرف الجزء الأول ما المقصود "بتعليم حقوق الإنسان" ويفحص أساسها المعياري بشكل نقدي. وفى الجزء الثاني نحلل موقف البلدان العربية من هذه المواثيق الدولية. وبما أن موقف هذه البلدان فيما يتعلق بحقوق الإنسان مفتوح للتغير والتحول، يقدم الجزء الأخير بعض الاقتراحات التي يمكن أن تؤثر على موقف البلدان العربية من تلك المواثيق الدولية من أجل حماية أكبر لحقوق الإنسان في البلدان المذكورة .

أولاً: الأساس المعياري لتعليم حقوق الإنسان

أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر ١٩٩٤ عقد تعليم حقوق الإنسان الذي يغطي الفترة من يناير ١٩٩٥ حتى ديسمبر ٢٠٠٤. وقد عرفت الجمعية العامة للأمم المتحدة تعليم حقوق الإنسان بأنه:(١) "عملية شاملة ومستمرة باستمرار الحياة يتعلم بواسطتها الناس في كل مستويات التنمية وكل شرائح المجتمع احترام كرامة الآخرين ووسائل ومناهج هذا الاحترام في كل المجتمعات."(٢)

وقد دعت الجمعية العامة للأمم المتحدة الحكومات والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية والجمعيات المهنية وكل قطاعات المجتمع المدني الأخرى إلى تركيز جهودها خلال فترة العشر سنوات ١٩٩٥ - ٢٠٠٤ على تعزيز ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال تعليم حقوق الإنسان والتدريب والمعلومات العامة.

---

* أعدت هذه الورقة باللغة الإنجليزية. وترجمها إلى العربية حسام الدين النعيم

** باحث سوداني، محاضر بالمعهد الهولندي لحقوق الإنسان (وقت انعقاد المؤتمر).

ومن ناحية ثانية عرف تعليم حقوق الإنسان من أجل غايات العقد بالتدريب والنشر وجهود نشر المعلومات التي تسعى لبناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعرفة والمهارات وصياغة الاتجاهات والتي وجهت نحو:

١- تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

٢- الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية وإحساسها بالكرامة.

٣- تعزيز التفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الأمم والسكان الأصليين والمجموعات العرقية والقومية والإثنية والدينية واللغوية.

٤- تمكين كل الأفراد من المشاركة بفاعلية في مجتمع حر.

٥- دفع نشاطات الأمم المتحدة للأمام من أجل صيانة السلام.(٣)

وتنبع أهمية تعليم حقوق الإنسان من حقيقة أن هناك إجماعا متناميا على أن التعليم في ومن أجل حقوق الإنسان ضروري ويمكن أن يساهم على السواء في تقليص انتهاكات حقوق الإنسان وبناء مجتمعات حرة وعادلة ومسالمة. كذلك يتزايد الاعتراف بتعليم حقوق الإنسان كاستراتيجية فعالة للحيلولة دون إساءة أو انتهاك حقوق الإنسان.(٤)

ويؤكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وإعلان وبرنامج عمل فيينا على الأهمية الكبرى لتعليم حقوق الإنسان والتدريب والإعلام، بوصفه إسهاما حاسما وثابتا وبعيد المدى للحيلولة دون الإساءة لحقوق الإنسان، كما أنه استثمار لتحقيق مجتمع عادل. وتنص المادة ٢٦ (٢) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه:

"يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملا، والى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى تعزيز مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام".

وقد أكد المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان بواسطة إعلان وبرنامج عمل فينيا دور تعليم حقوق الإنسان. ينص الإعلان:

"يؤكد المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان من جديد أن الواجب يحتم على الدول، كما هو منصوص عليه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وفي غيرهما من صكوك حقوق الإنسان الدولية، أن تضمن أن يكون التعليم مستهدفا تقوية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. ويؤكد المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان أهمية إدراج موضوع حقوق الإنسان في برامج التعليم ويطلب إلى الدول القيام بذلك. وينبغي للتعليم أن يعزز التفاهم والتسامح والسلام والعلاقات الودية بين الأمم وكافة المجموعات العرقية أو الدينية وأن يشجع على تنمية أنشطة الأمم المتحدة في بلوغ هذه الأهداف. ولذلك يؤدي التعليم في مجال حقوق الإنسان ونشر المعلومات المناسبة، النظرية منها والعملية على السواء، دورا هاما في تعزيز واحترام حقوق الإنسان فيما يتعلق بجميع الأفراد، بلا تمييز من أي نوع سواء على أساس العرق، أو الجنس، أو اللغة

أو الدين، وينبغي إدراج ذلك في السياسات التعليمية على كلا المستويين الوطني والدولي. ويلاحظ المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان أن القيود المتعلقة بالموارد وأوجه القصور المؤسسية يمكن أن تعرقل تحقيق هذه الأهداف فورا".[٥]

بالإضافة إلى ذلك تحتوي العديد من معاهدات حقوق الإنسان على بنود محددة تتعلق بتعليم حقوق الإنسان. وتشمل هذه البنود التعاهدية المادة ١٣ من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية،[٦] والمادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل،[٧] والمادة ١٠ من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة،[٨] والمادة ١٠ من اتفاقية مناهضة التعذيب والمعاملة القاسية والحط من الإنسانية،[٩] والمادة ٧ من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري،[١٠] وعلاوة على ذلك طورت بعض الهيئات التعاهدية موجهات عامة لإعداد التقارير والتعليقات العامة التى تتعلق بتعليم حقوق الإنسان، والتدريب والإعلام العام.[١١]

ثانياً: موقف البلدان العربية:[١٢]

يجب النظر إلى موقف البلدان العربية من المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان التي تتضمن بنودا محددة ذات صلة بتعليم حقوق الإنسان على ضوء المواقف العربية تجاه القانون الدولي لحقوق الإنسان عموما. ورغم أن هذه المواقف تتسم بتباين واسع، لكن يمكن استجلاء بعض المؤشرات المشتركة.

أ- كنتيجة للصراع العربي الإسرائيلي هناك تحفظ شائع حول تأثير التصديق على معاهدات حقوق الإنسان بواسطة البلدان العربية الذي يجب ألا يشكل اعترافا بإسرائيل أو يكون سببا لتأسيس أي علاقة من أي نوع معها.[١٣]

ب- يوجد ميل وسط البلدان العربية لعدم الاعتراف بالقدرة الاختيارية للهيئات التعاهدية خاصة فيما يتعلق بالشكاوى الفردية.[١٤]

ج- ظاهرة ما يسمى بالتحفظات الإسلامية. أثناء إقرار إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز على أساس الدين أو المعتقد وعدم التسامح،[١٥] قامت العراق نيابة عن الدول الأعضاء في منظمة المؤتمر الإسلامي بوضع تحفظ محدد على انطباق أي بند أو نص أو عبارة في الإعلان ويمكن أن تتعارض مع الشريعة الإسلامية، أو مع أي تشريع أو عمل يعتمد عليها.[١٦] وقد قصد من هذا التحفظ الجماعي الالتفاف على حق أي فرد في تغيير دينه أو معتقده. ومع أن هذا التحفظ من وجهة نظر قانونية صرف لا يؤثر على التزامات الدول الإسلامية[١٧] الأطراف في العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، فإنه يوضح نمو الميل وسط البلدان الإسلامية لتقييد تعهداتها الدولية لحقوق الإنسان من خلال توسل المعايير الإسلامية. وقد ظهر هذا الميل وأصبح اكثر قوة بعد الثورة الإيرانية في عام ١٩٧٩ والتي قادت البلدان الإسلامية إلى محاولة إنشاء مواثيق إسلامية لحقوق الإنسان بديلة.[١٨] يجب أن تناقش المواثيق الإسلامية لحقوق الإنسان كمواثيق إقليمية، وتحلل على خلفية فرضيتين رئيسيتين .

أ- تعتبر النظم الإقليمية لحقوق الإنسان مفيدة عموما إذا كانت تقدم حماية لحقوق الإنسان على المستوى المحلى وتقوي المعايير الدولية لحقوق الإنسان. ويشجع إعلان وبرنامج عمل فيينا الدول على طلب المساعدة ".. لتقوية الترتيبات الإقليمية من أجل تعزيز وحماية حقوق الإنسان وفقا للمعايير العالمية على النحو الوارد في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان".(١٩)

ب- الهدف الرئيسي لمعاهدات حقوق الإنسان توفير معايير يقاس على أساسها التشريع الوطني، أو بتعبير آخر عدم تعريف الحقوق طبقا للقانون الوطني .

لقد صدرت المواثيق الإسلامية لحقوق الإنسان لكي تؤكد تصورا إسلاميا متمايزا لحقوق الإنسان. فهذه المواثيق تعيد تعريف وصياغة المعايير خاصة الحقوق المدنية والسياسية التي ضمنت في الشرعية الدولية لحقوق الإنسان. ويغيب عن هذه المواثيق بشكل لافت للنظر حماية حرية العقيدة كذلك المساواة وعدم التمييز ضد المرأة والاقليات الدينية. وتتميز هذه المواثيق بنهج إسلامي شائع للانتقاص من و إفراغ النصوص الدولية لحقوق الإنسان من معناها، وذلك بإخضاعها للمعيار الإسلامي. لقد زعمت المواثيق الإسلامية لحقوق الإنسان بأنها توفر نموذجا مقابلا لحقوق الإنسان بدلا من تقوية المعايير الدولية، وغايتها الأساسية إبدال التعهدات الدولية للدول الأعضاء بالالتزام بالمعايير الإسلامية .

وبالرغم من أوجه القصور التي تكشف عنها المواثيق الإسلامية لحقوق الإنسان في حماية حقوق الإنسان أن صدورها يشير إلى حقيقتين هامتين: فمن ناحية توضح هذه المواثيق وتؤكد النفوذ الأخلاقي لفكرة حقوق الإنسان . ومن ناحية أخرى، تحاول هذه المواثيق إبطال محتوى حقوق الإنسان التي تزعم الحفاظ عليها واحترامها. أن هذا التناقض يؤكد صحة فكرة حقوق الإنسان ودورها الهام كوسيلة للسياسة الخارجية. وتكشف أيضا محاولات تجنب الالتزام بالمعايير المعترف بها دوليا لحقوق الإنسان بسبب المقاومة الثقافية والدينية. وحقيقة أن من عملوا على صياغة هذه المواثيق أحسوا بالحاجة لإبداء التزام نحو فكرة حقوق الإنسان مفيدة جدا في التصدي لإمكانيات وقيود التطبيق العملي لمعايير حقوق الإنسان. ومن المهم في هذا الصدد ملاحظة أن وجود المعايير القانونية، سواء أن كانت وطنية أو دولية، ليس كافيا في ذاته لإعمال هذه الحقوق. ومن ثم، فنحن نناقش في هذا الموضع فكرة حقوق الإنسان في علاقتها بالسياقات الثقافية والبنيوية التي ينبغي تطبيق معايير حقوق الإنسان داخلها. إذن فالسؤال هو كيف يمكن ترجمة الالتزام العام بحقوق الإنسان إلى القبول بالمعايير العالمية المحددة القائمة .

اتخذت البلدان العربية إزاء ما يسمى "التحفظات الإسلامية" مواقف متعددة عند مصادقتها على مواثيق حقوق الإنسان. فبعض المواثيق تمت المصادقة عليها مع تحفظات إسلامية، وأخرى صودق عليها بدون تحفظات والبعض بتحفظات لا علاقة لها بالإسلام. المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال، لم تصادق على أغلب المواثيق العالمية الرئيسية لحقوق الإنسان. فقد امتنعت عن التصويت على إصدار الإعلان العالمي. وقام امتناعها على حجتين: الأولى، أن المادة ١٨ الخاصة بحرية الفكر

والضمير تتعارض مع قواعد الدين الإسلامي وخاصة الفقرة الثانية التي تؤكد حق الفرد في تغيير دينه أو معتقده. والثانية، أن حقوق الإنسان التي تكفلها الشريعة الإسلامية للمملكة العربية السعودية تتجاوز تلك التي يؤمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.[٢٠] وكررت هذه الحجج لتبرر رفض المملكة السعودية التوقيع على أغلب المعاهدات الرئيسية لحقوق الإنسان، بما في ذلك العهدان. وقد صادقت عليها المملكة العربية السعودية على ثلاثة مواثيق فقط، وهي تحديدا اتفاقية الإبادة الجماعية، واتفاقية الاسترقاق، وملحق اتفاقية إلغاء أو إبطال الرق.

ومع ذلك فقد تغير موقف المملكة العربية السعودية على نحو طفيف فيما يتعلق بالموافقة على مواثيق حقوق الإنسان بعد منتصف التسعينيات. وقد تميز توجه المملكة السعودية الجديد بالميل للمصادقة على اتفاقيات قليلة محددة لحقوق الإنسان ومشروطة بما يمكن تسميته "التحفظات الإسلامية". وهكذا، وقعت في يناير ١٩٩٦ على اتفاقية حقوق الطفل مع تحفظ إسلامي عام. وهذا التحفظ يقول:

"تتحفظ حكومة المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بكل المواد التي تخالف بنود الشريعة الإسلامية".[٢١]

وهذا تحفظ أكثر شمولا، إذ لم تذكر أي بنود من اتفاقية حقوق الطفل تفترض أنها تتعارض مع الشريعة الإسلامية. لقد سار تحفظ السعودية الشامل على اتفاقية حقوق الطفل على نمط التحفظات الإسلامية في أعوام الثمانينيات.[٢٢] وعلينا أن ننتظر لنرى كيف ستؤثر هذه التحفظات على التزامات المملكة العربية بمقتضى اتفاقية حقوق الطفل وكيف تعلق لجنة اتفاقية حقوق الطفل علي هذا التحفظ.[٢٣] كررت المملكة العربية السعودية نفس هذا التحفظ الشامل في سبتمبر ١٩٩٧ عند مصادقتها على الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري. وتنص تحفظات المملكة العربية السعودية علي اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري:

"تعلن حكومة المملكة العربية السعودية أنها سوف تنفذ بنود الاتفاقية شريطة ألا تخالف مبادئ الشريعة الإسلامية. والمملكة لن تلتزم بالمادة ٢٢ من هذه الاتفاقية، إذ تعتبر أي نزاع يجب أن يحول إلى محكمة العدل الدولية بموافقة الدول أطراف النزاع".[٢٤]

وخلافا لتحفظات المملكة العربية السعودية الشاملة فيما يتعلق باتفاقيتي القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري وحقوق الطفل ، صادقت السعودية على اتفاقية مناهضة التعذيب والمعاملة القاسية أو الحاطة من الإنسانية والعقاب مع ثلاثة تحفظات محددة. يتعلق التحفظ الأول بالمادة ٣، الفقرة الأولى التي تحرم العودة القسرية لأي فرد لدولة أخرى حيث يواجه خطر التعرض للتعذيب. وفي تحفظها الثاني، لا تعترف المملكة بولاية لجنة مناهضة التعذيب، كما نصت عليها المادة ٢٠ من اتفاقية مزاعم التعذيب المنظم. وبالنسبة للتحفظ الثالث، فقد أعلنت المملكة العربية السعودية أنها غير ملزمة بالمادة ٣٠، الفقرة (١) والتي تطلب إخضاع النزاعات المتعلقة بتفسير أو تطبيق الاتفاقية إلى محكمة العدل الدولية إذا لم تحل بالمفاوضات والتحكيم.

تشير تحفظات السعودية فيما يتعلق باتفاقيات حقوق الإنسان الثلاث المذكورة، إلى أن ما يمكن تسميته "بالتحفظات الإسلامية" يمكن أن يرى كانعكاس لسياسات وطنية محلية متغيرة فيما يتعلق بحقوق الإنسان. وتوضح تحفظات البلدان العربية على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة بجلاء ذلك النزاع . وبفحص هذه التحفظات[٢٥] يرى المرء أن البلدان العربية لم تتحفظ على بنود اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة التي تزعم أنها تخالف الشريعة الإسلامية فحسب، بل تحفظت أيضا على تلك البنود التي تجدها غير مناسبة بسبب عدم الميل لقبول مساواة المرأة بالرجل.[٢٦]

يمكن ملاحظة النقاط التالية من قراءة مواقف البلدان العربية من المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان التي تتضمن بنودا محددة تتعلق بتعليم حقوق الإنسان :

أ- ما عدا الجزائر[٢٧] لا توجد دولة عربية واحدة من الدول التي صادقت على العهد الدولي للحقوق الثقافية والاقتصادية والاجتماعية[٢٨] واتفاقية حقوق الطفل[٢٩] واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة[٣٠] واتفاقية مناهضة التعذيب[٣١] واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري[٣٢] قد أدخلت أي تحفظات فيما يتعلق بالمواد ١٣، ٢٩، ١٠، و ٧ على التوالي التي تتضمن بنودا تتعلق بتعليم حقوق الإنسان.

ب- ما عدا الجزائر لا توجد أي من الدول العربية التي صادقت على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة قد اعترفت بولاية لجنة القضاء على التمييز العنصري تحت المادة ١٤ من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري في تسليم وإجراء الاتصالات الفردية.[٣٣]

ج- باستثناء الجزائر وتونس لا توجد أي من الدول العربية التي صادقت على اتفاقية مناهضة التعذيب قد اعترفت بولاية لجنة مناهضة التعذيب تحت المادة ٢٢ من اتفاقية مناهضة التعذيب في تسليم وإجراء الاتصالات الفردية.[٣٤]

يوضح التحليل السابق أن البلاد العربية اتخذت مواقف متعددة في المصادقة على مواثيق حقوق الإنسان، بما في ذلك تلك المواثيق التي تحتوي علي بنود محددة تتعلق بتعليم حقوق الإنسان. ويشير التحليل أيضا إلي أن موقف هذه البلدان فيما يتعلق بتعليم حقوق الإنسان، لا يمكن فصله عن موقفها فيما يتعلق بالمصادقة علي المواثيق الدولية لحقوق الإنسان عموما. وبما أن موقف كل الدول قابل للتغير والتحول فيما يتعلق بحقوق الإنسان، فالسؤال الحاسم هو إذن كيف يمكن التأثير علي التغيير لصالح حماية أكبر لحقوق الإنسان في البلدان العربية، وفي هذا الصدد يمكن التركيز على التالي:

أ- يعتمد تنفيذ وحماية العرف الدولي ومعايير حقوق الإنسان التعاهدية تماما علي عمل الدولة من خلال أجهزتها التشريعية والقضائية والتنفيذية. ورغم أن هدف التصور الحديث لحقوق الإنسان هو تقييد سلطة الدولة التنفيذية على معاملة من يخضعون لولايتها المعنية كما تشاء. وللمفارقة فإن الدولة هي التي تتحكم في وسائل تحقيق هذا الهدف.[٣٥]

ب- بما أن البلدان العربية تعيش في ظل نفس هياكل ومؤسسات الدولة مشابهة لما هو الحال في

البلدان غير العربية، ويحرك حكوماتها نفس أنماط الاعتبارات التي تؤثر علي سلوك كل حكومة، يجب ألا تعامل معاملة مختلفة من أي دولة فيما يتعلق بحقوق الإنسان.

ج- بما أنه من المهم اعتبار العوامل الثقافية والدينية والسياسية والعوامل الأخرى التي تؤثر على مسألة تنفيذ معايير حقوق الإنسان، فالبعد الإسلامي يجب أن يؤخذ في الاعتبار فيما يتعلق بالبلدان العربية. لكن وحيث أن البعد الإسلامي لا يعني الشيء نفسه لكل الدول العربية، يجب فهم موقف كل بلد فيما يتعلق بحقوق الإنسان في سياقه الخاص.

د- يفترض إعمال حقوق الإنسان وجود عوامل عديدة بما في ذلك إنفاذ القانون، ونوعية الالتزام السياسي، وتوفر الموارد، وفاعلية المجتمع المدني، وتنفيذ السياسات الإدارية والتعليمية، و السياسات الأخرى. ويجب النظر إلى الحماية القانونية، التي تعتبر دائما الآلية الأولي في تطبيق حقوق الإنسان، بوصفها جزءا من استراتيجيات أوسع لإعمال حقوق الإنسان . ويتطلب نجاح الحماية القانونية درجة معينة من الاستقرار السياسي، والموارد الاقتصادية، والكفاءة المؤسسية، ورغبة الشعب الواسعة في اللجوء إلى رفع المظالم بالقانون من أجل إعمال حقوقهم. وتفترض الحماية القانونية أيضا شيوع مفهوم حكم القانون، استقلال القضاء، وإذعان الجهاز التنفيذي لأحكام القضاء.[٣٦]

هـ- ترتبط أي خطة لتعزيز حقوق الإنسان بشكل لا فكاك منه بخطط تعزيز الديموقراطية والتنمية.

الهوامش

١- انظر قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة A /49/610/Add.2 .

٢- المصدر السابق .

٣-

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, The United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004:Lessons for Life (United Nations: New York and Geneva, 1998), p. 3.

٤- المصدر السابق. ص ٣٥.

٥- انظر إعلان وبرنامج عمل ڤيينا، U. N. Doc A/CONF.157/23 (١٩٩٣) ، الفقرة. ٣٣.

٦- تنص المادة ١٣ من الاتفاقية:

أ- تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم، وهي متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلي توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وهي متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم وتمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلالية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم .

ب- وتقر الدول الأطراف في هذا العهد بأن ضمان الممارسة التامة لهذا الحق يتطلب :

- جعل التعليم الابتدائي إلزاميا وأتاحته مجانا للجميع .
- تعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه، بما في ذلك التعليم الثانوي التقني والمهني، وجعله متاحا للجميع بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجيا بمجانية التعليم .
- جعل التعليم العالي متاحا للجميع على قدم المساواة، تبعا للكفاءة، بكافة الوسائل المناسبة ولاسيما بالأخذ تدريجيا بمجانية التعليم .
- تشجيع التربية الأساسية أو تكثيفها، إلى أبعد مدى ممكن، من أجل الأشخاص الذين لم يتلقوا أو لم يستكملوا الدراسة الابتدائية.
- العمل بنشاط على إنماء شبكة مدرسية على جميع المستويات، وإنشاء نظام منح واف بالغرض، ومواصلة تحسين الأوضاع المادية للعاملين في التدريس.

ج- تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد باحترام حرية الآباء، أو الأوصياء عند وجودهم، في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية، شريطة تقيد المدارس المختارة بمعايير التعليم الدنيا التي قد تفرضها أو تقرها الدولة، وبتأمين تربية أولئك الأولاد دينيا وخلقيا وفقا لقناعاتهم الخاصة .

د- ليس في أي من أحكام هذه المادة ما يجوز تأويله على نحو يفيد مساسه بحرية الأفراد والهيئات في إنشاء وإدارة مؤسسات تعليمية، شريطة التقيد دائما بالمبادئ المنصوص عليها في الفقرة الأولى من هذه المادة ورهنا بخضوع التعليم الذي توفره هذه المؤسسات لما قد تفرضه الدولة من معايير دنيا.

٧- تنص المادة ٢٩:

أ- توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو:

- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته التعليمية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها .

● تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة .
● تنمية احترام ذوى الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل، والحضارات المختلفة عن حضارته .
● إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين .
● تنمية البيئة الطبيعية .

ب- ليس في نص هذه المادة أو المادة ٢٨ ما يفسر على أنه تدخل في حرية الأفراد والهيئات في إنشاء المؤسسات التعليمية وإدارتها، رهنا على الدوام بمراعاة المبادئ المنصوص عليها في الفقرة ١ من هذه المادة وباشتراط مطابقة التعليم الذي توفره هذه المؤسسات المعايير الدنيا التي قد تضعها الدولة.

٨- تنص المادة ١٠ على أن:

تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة لكي تكفل لها حقوقا مساوية لحقوق الرجل في ميدان التربية، وبوجه خاص لكي تكفل، على أساس المساواة بين الرجل والمرأة:

أ- شروط متساوية في التوجيه الوظيفي والمهني، والالتحاق بالدراسات والحصول على الدرجات العلمية في المؤسسات التعليمية على اختلاف فئاتها، في المناطق الريفية والحضرية على السواء. وتكون هذه المساواة مكفولة في مرحلة الحضانة وفي التعليم العام والتقني والمهني و التعليم التقني العالي، وكذلك في جميع أنواع التدريب المهني .

ب- التساوي في المناهج الدراسية وفي الامتحانات، وفي مستويات المؤهلات المدرسية، وفي نوعية المرافق والمعدات الدراسية .

ج- القضاء على أي مفهوم نمطي عن دور الرجل ودور المرأة في جميع مراحل التعليم بجميع أشكاله، عن طريق تشجيع التعليم المختلط، وغيره من أنواع التعليم التي تساعد في تحقيق هذا الهدف، ولا سيما عن طريق تنقيح كتب الدراسة والبرامج المدرسية وتكييف أساليب التعليم .

د- التساوي في فرص الحصول على المنح والإعانات الدراسية الأخرى .

هـ- التساوي في فرص الإفادة من برامج مواصلة التعليم، بما في ذلك برامج تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفي، ولا سيما البرامج التي تهدف إلى التعجيل بقدر الإمكان بتضييق أي فجوة قائمة في التعليم بين الرجل والمرأة .

و- خفض معدلات ترك الطالبات للدراسة، وتنظيم برامج للفتيات والنساء اللائى تركن المدرسة قبل الأوان.

ز- التساوي في فرص المشاركة النشطة في الألعاب الرياضية والتربية البدنية .

س- إمكانية الحصول على معلومات تربوية محددة تساعد على كفالة صحة الأسر ورفاهها، بما في ذلك المعلومات والإرشادات التي تتناول تنظيم الأسرة .

٩- تنص المادة ١٠ على ما يأتي:

أ- تضمن كل دولة إدراج التعليم والإعلام فيما يتعلق بحظر التعذيب على الوجه الكامل في برامج تدريب الموظفين المكلفين بإنفاذ القوانين، سواء أكانوا من المدنيين أو العسكريين، والعاملين في ميدان الطب، والموظفين العموميين أو غيرهم ممن قد تكون لهم علاقة باحتجاز أي فرد تعرض لأي شكل من أشكال التوقيف أو الاعتقال أو السجن أو باستجواب هذا الفرد أو معاملته .

ب- تضمن كل دولة طرف إدراج هذا الحظر في القوانين والتعليمات التي يتم إصدارها فيما يختص بواجبات ووظائف مثل هؤلاء الأشخاص .

١٠- تنص المادة ٧ على ما يأتي:

تتعهد الدول الأطراف بأن تتخذ تدابير فورية وفعالة، لاسيما في ميادين التعليم والتربية والثقافة والإعلام بغية مكافحة النعرات المؤدية إلى التمييز العنصري وتعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم والجماعات العرقية أو الاثنية الأخرى، وكذلك لنشر مقاصد ومبادئ ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وإعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، وهذه الاتفاقية .

١١- انظر، على سبيل المثال، التعليق العام رقم ٣ الذي أقرته لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعديلات الموجزة التي تتعلق بشكل ومحتوى التقارير التي تقدم بواسطة الدول الأطراف بموجب المادتين ١٦ ، ١٧ من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (E/C. ١/١٩٩١/١٢). والموجهات العامة لشكل ومحتويات التقارير التي تقدم بواسطة

الدول الأطراف بموجب المادة ٩، الفقرة الأولى من الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري/CERD/C/70/Rev.3. والتوصية العامة رقم ٣ و٤ التي أصدرتها لجنة القضاء علي جميع أشكال التمييز ضد المرأة في ١٩٧٨ و١٩٨٨ على التوالي، والموجهات العامة التي تتعلق بشكل ومحتوى التقارير التي تقدم بواسطة الدول الأطراف بموجب المادة ٤٤ الفقرة ب من اتفاقية حقوق الطفل (CRC/C/58).

١٢- يشير استخدام مصطلح البلدان العربية الى الدول الأعضاء في جامعة الدول العربية. في الوقت الحاضر هنالك ٢٢ عضواً في جامعة الدول العربية هي: الجزائر، البحرين، جزر القمر، جيبوتي، مصر، العراق، الأردن، الكويت، لبنان، ليبيا، موريتانيا، المغرب، عمان، فلسطين، قطر، المملكة العربية السعودية، الصومال، السودان، سوريا، تونس، الإمارات العربية المتحدة، واليمن .

١٣- انظر على سبيل المثال تحفظ البحرين على اتفاقية الإبادة الجماعية، وتحفظات البحرين، العراق، الكويت، ليبيا، سوريا، الإمارات العربية، واليمن على اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز العنصري .

١٤- البلاد العربية التالية أطراف في العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، وهي الجزائر، مصر، العراق، الأردن، لبنان، ليبيا، المغرب، الصومال، السودان، تونس، واليمن، انظر :

Multilateral Treaties Deposited with the Secretary- General: Status as at 31 December 1993, New York, 1994, pp. 124-125

فقط الجزائر والصومال صادقا على البرتوكول الاختياري، انظر

Multilateral Treaties, supra note 28, p. 158.

١٥- الإعلان الصادر من الجمعية العامة للامم المتحدة في ١٨ يناير ١٩٨٢ بدون تصويت، انظر

UNdoc. A/RES/36/55/1981 ، من أجل مسودة تاريخ الإعلان انظر

Donna J. Sullivan, "Advancing the Freedom of Religion and Belief Through the UN Declaration urnal of In- on the Elimination of Religious Intolerance and of Discrimination" in American Jo vol. 2 (1988), pp. 487-520; Bahiyyih G. Tahzib, Freedom of Religion or Be- ternational Law , lief: Ensuring Effective International Legal Protection (Martinus Nijhoff Publishers: Dordrecht, the Netherlands, 1995), pp. 155-185

١٦- انظر

J. A. Walkate, J. A. Walkate, "The Right of Everyone to Change his Religion or Belief (some os- .ervations), Netherlands International Law Review, vol. XXX (1983), p. 151.

١٧- استخدم مصطلح البلاد الإسلامية كمعنى عام، ويشير هنا إلى الدول الإسلامية التي تستمد قوانينها من القانون الإسلامي (الشريعة) وتلك الدول التي غالبية سكانها مسلمون ولكن الإسلام ليس دين الدولة ولا المصدر الرسمي للقانون. بعض الباحثين مثل دونا إ. آرزت استخدم تعبير الدول الإسلامية ليشير للبلدان التي أعلنت رسميا أن الإسلام دين الدولة او الشريعة الإسلامية مصدر رسمي للتشريع، وهذا خلاف المألوف أن التمييز يكون للدول التي أعلنت الإسلام كدين للدولة او المصدر الأول للتشريع داخل اطار علمنة النظام القانوني، وتلك الدول التي أكملت أسلمة النظام القانوني او استمدت قوانينها من القانون الإسلامي (الشريعة). تعبير الدول الإسلامية ليشير مؤخرا اكثر من السابق انظر

Dona E. Arzt, "The Treatment of Religious Dissidents under Classical and Contemporary Islam- ic Law" in J. Witte and J. D. van der Vyver (eds.), Religious Human Rights in Global Per- ves, Martinus Nijhoff Publishers (The Hague), 1996, pp. 392-393. spective: Religious Perspecti

١٨- استخدم مصطلح المواثيق الإسلامية لحقوق الإنسان هنا ليشير إلى المواثيق التالية: الإعلان الإسلامي العالمي لحقوق الإنسان UIDHR، وثيقة الأزهر للمؤسسات الإسلامية، إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام. الاتفاقية العربية لحقوق الإنسان. للمناقشة التفصيلية لهذه المواثيق انظر A nn Elizabeth Mayer, Islam and Human Rights: Politics and Tradition, Colorado: Westview Press, 1991, pp. 175-177 and "Universal Versus Islamic Hu- lash of Cultures or A Clash with a Construct", 15 Michigan Journal of Inter- man Rights: A C

national Law, winter 1994, pp. 307-403; Bassam Tibi, "European Tradition of Human Rights and the Culture of Islam", in A.A. An-Na'im and F. Deng (Eds.) Human Rights in Africa: Cros Cultural Perspectives, Brookings Institution, Washington, 1990, pp. 1004-132; Donna E. Arzt, s Modern Muslim Discourse on the Is-٠ ٢- ٢-supra note 17. pp. 395-397; and Mohamed Eltayeb. s: Es- ٢- ٢-lamic Law of Apostasy" in Mielle Bulterman & Others (eds.) To Baehr in Our Mind says on Human Rights from the Heart of the Netherlands, Netherlands Institute of Human Legal Protection of the Right to Free-٠ Rights (SIM Special No. 21), Utrecht 1, pp. 541-555 and dom of Thought, Conscience and Religion or Belief in Muslim Countries" in Jonneke M. Naber Assen, The Netherlands: Van Gorcum) (Ed.) Freedom of Religion: A Precious Human Right & Comp. B. V., 2000), pp. 100-118.

١٩- انظر الفقرة ٧٦ من إعلان وخطة عمل فيينا، يونيو ١٩٩٣، UN Doc. A/CONF.157/23 وقد اعيد نشرها في Re-view of the International Commission of Jurists, No. 50, 1993

٢٠- بالنسبة لموقف العربية السعودية والبلاد العربية الأخرى أثناء إصدار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان انظر Abdullahi A. An-Na'im, "The Position of Islamic States Regarding the Universal Declaration of Human Rights", in Peter Baehr, Cees Flinterman and Mignon Senders (Eds.) Innovation and Inspiration: Fifty Years of the Universal Declaration of Human Rights [Proceedings of the Acad-Anniversary of the Universal Declaration of Hu- emy Colloquium on the occasion of the 50th man Rights, organized by the School of Human Rights Research and the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, Utrecht/Amsterdam, 10-12 December 1998], pp. 177-192; Donna E. Artz, "The Application of International Law of Human Rights in Islamic States, Human Rights Quarterly, Vol. 12, No. 2, 1990, pp. 202-230; David Little & et al, Human Rights and Conflict of Cultures: Western and Islamic Perspectives On Religious liberty, University of South Carolina Press, 1988, pp. 33-52; and J. A. Walkate, supra note 16, pp. 146-160.

٢١- انظر Convention on the Rights of the Child: Declarations and Reservations at the website of http:// ERLINK http://www.unhchr.ch/htm/menu2/8/stat1.htm] HYP the UNHCHR [* www.unhchr.ch/htm/menu2/8/stat1.htm]

٢٢- لنقاش مفصل حول التحفظات الإسلامية انظر Elizabeth Mayer, "Islamic Reservations to Human Ann Islam, published by RIMO, Rights Conventions: A Critical Assessment" in Human Rights and 1998: Proceedings of A Conference organized by the Dutch Association for the Study of the Law and Islam in the Middle East (RIMO), Leiden, June 6, 1997, pp.25-45.

٢٣- قدم التقرير الأول للسعودية بموجب اتفاقية حقوق الطفل لكن أجل النظر فيه إلى دورة سبتمبر/أكتوبر ٢٠٠١ للجنة .

٢٤- انظر International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination: Dec-HYPERLINK http:// laration and Reservations at the website of the UNHCHR [* . tp://www.unhchr.ch/htm/menu2/8/stat1.htm] ht www.unhchr.ch/htm/menu2/8/stat1.htm]

٢٥- بالنسبة لتحفظات البلاد العربية على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة انظر *] HYPERLINK http://www.unhchr.ch/htm/menu3/b/ http://www.unhchr.ch/htm/menu2/8/stat1.htm] . treaty9_asp.htm]

٢٦- الكويت على سبيل المثال أدخلت التحفظات التالية عند التوقيع على سيداو

أ- تتحفظ حكومة الكويت على المادة ٧ الفقرة (أ) حيث تتعارض أحكام المادة مع قانون الانتخابات الكويتي الذي يقصر حق الانتخاب والتصويت على الذكور .

ب- تحتفظ حكومة الكويت بحقها في عدم تنفيذ البند المضمن في المادة ٩، الفقرة ٢ من الاتفاقية حيث يتعارض مع قانون الجنسية الكويتي الذي ينص على أن جنسية الطفل تحدد بجنسية والده .

ج- تعلن حكومة الكويت أنها لا تعتبر نفسها ملزمة بالشرط المتضمن في المادة ١٦،الفقرة١ (أ)،حيث يتعارض مع بنود الشريعة الإسلامية، لكون الإسلام الدين الرسمي للدولة .

ج- تعلن حكومة الكويت أنها غير ملزمة بالشرط المتضمن في المادة ٢٩، الفقرة١ .

ونلاحظ أنه بالإضافة إلى تصريحها بأنها لن تلتزم بالمادة ١٦ (و) ، التي تتطلب إزالة التمييز ضد المرأة في مجال قانون الأسرة، لأن البند يتعارض مع الشريعة، أشارت الكويت انها لا تستجيب لأمر أو تفويض سيداو لمساواة النساء في مجالات القانون المدني مثل قوانين الجنسية أو حقوق الانتخاب. هكذا، تشير التحفظات الكويتية علي سيداو الى ان المواقف الرسمية حول وضع المرأة تعكس عادة الخيارات السياسية، بعضها ربما يفسر كضروري تأييد. - المبادئ الدينية، ولكن الأخرى التي أيدت في غياب أي شكل من أشكال العدالة الدينية

(انظر . Ann Elizabeth Mayer ,supra note 22, pp. 29-30)

٢٧- تحفظت الجزائر فيما يتعلق بالمادة ١٣، من اتفاقية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية إذ أكدت على:"تعتقد الحكومة الجزائرية أن بنود المادة ١٣، الفقرة٣ و٤، من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا يمكن على أي حال ان تضعف حقها في حرية تنظيم نظامها التعليمي".

٢٨- البلاد العربية التالية أطراف في اتفاقية الحقوق الاقتصادية والإجماعية والثقافية: الجزائر، مصر، العراق، الأردن، ا لكويت، لبنان، ليبيا، المغرب، الصومال، السودان، سوريا، تونس واليمن (انظر- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, Status of Ratifications of the Principal International Human Rights Treaties (updated as of 17 August 2000)]

٢٩- با ستثناء الصومال،كل البلاد العربية أطراف في اتفاقية حقوق الطفل(انظر المصدر السابق).

٣٠- البلاد العربية التالية أطراف في اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة:الجزائر، جزر القمر، جيبوتي، مصر، إريتريا، العراق، الأردن، الكويت، لبنان، ليبيا، المغرب، تون س واليمن (انظر المصدر السابق).

٣١- البلاد العربية التالية أطراف في اتفاقية مناهضة التعذيب:الجزائر، البحرين، مصر، الأردن، الكويت، ليبيا، المغرب، قطر، العربية السعودية، الصومال، السودان، تونس واليمن (انظر المصدر السابق).

٣٢- البلاد العربية التالية أطراف في اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري: الجزائر، البحرين، مصر، العراق، الأردن، الكويت، لبنان، ليبيا، موريتانيا، المغرب، قطر، العربية السعودية، الصومال، السودان، سوريا، تونس، الإمارات العربية المتحدة واليمن (المصدر السابق).

٣٣- انظر المصدر السابق .

٣٤- انظر المصدر السابق .

٣٥- انظر Abdullahi A. An-Na'im, "The Legal Protection of Human Rights in Africa: How to do More with Less", Forthcoming.

٣٦- انظر المصدر السابق .

٢- تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في الجزائر

د. مصطفى بوشاشي*

مقدمة

تعد معرفة حقوق الإنسان والتعريف بها الخطوة الأولى لتجسيدها... تلك مقولة أثبت الواقع صحتها، إذ لا يختلف اثنان حول أهمية تدريس مادة حقوق الإنسان، ويعتبر البعض أن تعليمها درعا واقيا لانتهاكها وأن الشعور بالكرامة والحرية يدفع الإنسان إلى المساهمة في تنمية وطنه ومحيطه.

وتشير أغلب المواثيق الدولية والإقليمية المتعلقة بحقوق الإنسان إلى ضرورة نشر مبادئها، ففي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان نصت المادة ٢٦فقرة ٢على:

أنه يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن تؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام.

وفي نفس الاتجاه ذهب العهد الدولي إلى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية إذ جاء في المادة ١/١٣: تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم وهي متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والمس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

أما الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب فتؤكد المادة ١٧ منه على التزام الدول الإفريقية بصيانة حقوق الإنسان ووذلك بإقرار حق التعليم والنهوض بالأخلاقيات العامة والقيم التقليدية التي يعرف بها المجتمع وحمايتها واجب على الدول في نطاق الحفاظ على حقوق الإنسان.

وتجسيداً لأحكام المواثيق والإعلانات العالمية والإقليمية وإدراكا من المجتمع الدولي لأهمية تعليم حقوق الإنسان بذلت أجهزة الأمم المتحدة وبعض الوكالات المتخصصة مثل منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية جهوداً معتبرة لخلق ديناميكية دولية لنشر وتدريس حقوق الإنسان.

---

* محام وأستاذ جامعي بالجزائر.

ومن الجهود الأولى التي بذلت نذكر توصية الجمعية العامة للأمم المتحدة بمناسبة الاحتفال باليوم الدولي لحقوق الإنسان عام ١٩٦٦على ضرورة تدريس حقوق الإنسان كما أوصت لجنة حقوق الإنسان في عام ١٩٧٧بأن تستغل الذكرى الثلاثون للإعلان العالمي لحقوق الإنسان لنشر المواثيق المتعلقة بحقوق الإنسان على كافة مستويات التعليم.

كما قامت منظمة اليونسكو بجهود كبيرة في مجال نشر وتدريس حقوق الإنسان إذ أنشأت في بعض الجامعات القومية قسما أو كرسيا لتدريس حقوق الإنسان، ولكن من أهم إسهامات اليونسكو عقد مؤتمرين خصيصا لتدريس وتعليم حقوق الإنسان.

المؤتمر الأول عقد في فيينا في الفترة من ١٢-١٦ سبتمبر ١٩٧٨ والذي دعت فيه الأمم المتحدة إلى نشر برامج تهدف إلى بث الوعي بحقوق الإنسان وحرياته لدى التلاميذ منذ دخولهم المدارس وكان شعار المؤتمر "لكي تحترم حقوق الإنسان وتراعى يجب أن تكون معروفة وحتى تصبح معروفة فإنها يجب أن تدرس".

المؤتمر الثاني الذي عقدته منظمة اليونسكو هو مؤتمر مالطا في الفترة ما بين ٣١ أغسطس إلى ٥ سبتمبر ١٩٧٨ حول "حقوق الإنسان في مجال التعليم والإعلان والتوثيق". ومن أبرز توصيات المؤتمر وضع اتفاقية دولية بشأن تعليم حقوق الإنسان وكذلك تعزيز تعليم حقوق الإنسان للأشخاص المنتمين إلى فئات مهنية مثل القضاء والأطباء والممرضين وضباط الشرطة والصحفيين والمسؤولين في القوات المسلحة وفي معسكرات اللاجئين..

وإلى جانب المنظمات الدولية تقوم منظمات غير حكومية ومعاهد دولية متخصصة بجهد كبيرفي نشر مبادئ حقوق الإنسان عن طريق منشورات ومجلات متخصصة ودورات تدريبية للمهتمين بحقوق الإنسان ومن هذه المعاهد نذكر المعهد الدولي لحقوق الإنسان بستراسبورغ الذي يقوم بتنظيم دورة سنوية تستمر لمدة شهر لفائدة الطلبة الجامعيين وكذلك الأساتذة المدرسين لمادة حقوق الإنسان. وهناك أيضاً المعهد الدولي للدراسات العليا في العلوم الجنائية بسيراكوزا الذي عقد عدة ندوات نذكر منها مؤتمر ديسمبر ١٩٨٥ حول التعليم والإعلام وحماية حقوق الإنسان، أخيرا لا ننسى الجهود التي تقوم بها المنظمات غير الحكومية في عقد الدورات التدريبية نذكر منها منظمة العفو الدولية ومركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان في المنطقة العربية .

تدريس حقوق الإنسان في الجزائر

الجزائر من الدول العربية التي سعت منذ الاستقلال إلى الانضمام والمصادقة على أغلب الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان. ومع بداية التسعينيات كانت قد صادقت على جلها ولكن تبقى تلك الاتفاقيات وما تتضمنه من مبادئ حبيسة مراسيم التصديق إذ هناك تعتيم رسمي وعرقلة على نشر مبادئ حقوق الإنسان العالمية. ونستعرض تدريس وتعليم حقوق الإنسان في النقاط التالية:

أولاً: تدريس حقوق الإنسان في مراحل التعليم الأولى

لا تدرس مادة حقوق الإنسان كمادة مستقلة في كل أطوار التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي ولكن يمكن استخلاص بعض الإشارات لحقوق الإنسان في مواد تدرس في هذه الأطوار فمثلا جاء في منهاج مادة التربية المدنية للطور الثالث -كأهداف تعليمية- ما يلي: تنمية الروح الاجتماعية لدى التلميذ -توعية التلاميذ بمفاهيم حقوق الإنسان -إبراز موقف الجزائر تجاه حركة التحرير.

ومن الموضوعات التي يتم تدريسها في المستوى الثانوي موضوع الانتخابات مبرزاً حق المواطن في اختيار ممثله بحرية، وموضوع الأمن والحماية وحق المواطن في الأمن، وموضوع العدالة والمواطن ودور القضاء في حماية الفرد وضمان حقوقه، وموضوع حماية الأمومة والطفولة وكل هذه المواضيع يشار إليها باعتبارها حقوقاً أقرها الدستور والقانون في الجزائر.

وفي إطار إعادة النظر في محتوى برنامج التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم الثانوي تم إقرار تدريس الموضوعات التالية: مزايا الإنسان ومواصفاته -أهم الحقوق التي يتضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨ -المنظمات الإنسانية العالمية (منظمة العفو الدولية والهلال الأحمر والصليب الأحمر) والمنظمات الإنسانية الوطنية المرصد الوطني لحقوق الإنسان ورابطة حقوق الإنسان اللجنة الوطنية ضد التعذيب[١]. وإلى جانب الموضوعات ذات الصلة بحقوق الإنسان والتي تدرس في إطار مادة التربية المدنية هناك بعض المواضيع ذات الصلة بحقوق الإنسان والتي تدرس ضمن مادة التاريخ. إذ في مراحل مختلفة من التعليم الابتدائي والثانوي يتعرض التلاميذ إلى الثورة الفرنسية والمبادئ التي جاءت بها لفائدة البشرية كما يتم تدريس الظاهرة الاستعمارية وحق الشعوب في تقرير مصيرها.

إن هذه الموضوعات المشار إليها تعطى لها مضامين وطنية وتغيب المرجعية الدولية ويتم تدريسها بطريقة نظرية وبانفصام تام عن الواقع بالإضافة إلى أن المعلمين القائمين بتدريس هذه الموضوعات غير مدربين، والنتيجة هو أن حتى المبادئ القليلة التي يلتقطها الطلبة في كل مراحل التعليم الابتدائي والثانوي يعتبرونها منحة من الدولة.

ثانياً: تدريس حقوق الإنسان في المراحل الجامعية

١- في مرحلة التدرج:

على غرار الدول التي كانت خاضعة للاستعمار الفرنسي أخذت الجزائر في بداية استقلالها البرامج الجامعية الفرنسية وقامت بتدريسها بأساتذة فرنسيين ثم جزائريين واستمر الوضع ٩سنوات قبل إصلاح المنظومة الجامعية في سنة ١٩٧١.

أ- تدريس مادة حقوق الإنسان كمادة مستقلة:

- تدريس مادة الحريات العامة[٢]:

ورثت مادة الحريات العامة عن البرامج التعليمية الفرنسية، وكانت تدرس هذه المادة على طلبة

السنة الثالثة من كليات الحقوق والعلوم السياسية في الجزائر ويشمل برنامج المادة التعريف بالحريات العامة والأصول الفلسفية والتاريخية للحريات العامة مع التركيز على الإعلان الفرنسي عام ١٩٨٩ ثم الحريات والحقوق التي يكفلها الدستور الجزائري .

لقد كان تدريس مادة الحريات العامة يستند أساسا ويرتبط ارتباطا و ثيقا بالتشريع الوطني ولم تكن هناك أي إشارة للإعلان العالمي لحقوق الإنسان أو المواثيق الدولية مما يجعل الحريات والحقوق تتطبع في أذهان الطلبة بأنها هي تلك الحريات التي يسمح بها المشرع الوطني.

وعلي إثر الإصلاح الجامعي سنة ١٩٧١ تم إلغاء مادة الحريات العامة من البرامج التعليمية كمادة إجبارية لطلبة الحقوق واستمر تدريسها كمادة اختيارية إلى غاية ١٩٧٦ حيث ألغيت بصفة تامة وأظن أنه تم تعويضها بمادة الثورة الزراعية .

● تدريس مادة حقوق الإنسان[٣] :

بقيت مادة حقوق الإنسان بعيدة عن الجامعات الجزائرية وعن الواقع الجزائري لفترة طويلة منذ إلغاء مادة الحريات العامة سنة ١٩٧١ من كافة البرامج الجامعية لمختلف التخصصات، وفي إطار إعادة صياغة البرامج الجامعية عقد لقاء للجامعيين في ١٩٩١/٥/٥ اقترحوا فيه ضرورة إدخال مادة حقوق الإنسان وهو الشيء الذي استجابت إليه وزارة التعليم العالي وتم إدماج مادة حقوق الإنسان كمادة مستقلة لطلبة السنة الثالثة لكليتي الحقوق والعلوم السياسية، وذلك ابتداء من العام الجامعي ١٩٩٢-٩٣. ولم تهتم وزارة التعليم العالي بوضع برنامج للموضوعات الواجب تدريسها بل تركت المجال مفتوحاً للأساتدة والمجالس العلمية للكليات لاقتراح المواضيع الواجب تدريسها، ومن خلال خبرتي في تدريس المادة ومقارنة بالكليات الأخرى نجد أن محتوى البرامج يشتمل أساسا :

- التطور التاريخي لفكرة حقوق الإنسان بالتركيز على الإسهام اليوناني قديما والإنجليز والأمريكيين والفرنسيين.
- الشريعة الإسلامية وحقوق الإنسان .
- المواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان التي صادقت عليها الجزائر.
- التجربة الأوربية في ميدان الحماية الدولية لحقوق الإنسان.
- آليات الأمم المتحدة المختلفة لضمان ومراقبة مدى احترام الدول لحقوق الإنسان.
- حق المجتمع الدولي في التدخل في الشؤون الداخلية لحماية حقوق الإنسان.

ب- تدريس مادة حقوق الإنسان من خلال مواد أخرى[٤]:

إن عدم تدريس مادة حقوق الإنسان كمادة مستقلة لم يجعلها غائبة تماما عن البرامج التعليمية بل تم تدريسها بطريقة غير مباشرة من خلال المواد التالية :

- القانون الدستوري والنظم السياسية ومن خلال تعرض الطلبة للقانون الدستوري يتناولون عدة موضوعات منها الديمقراطية، الفصل بين السلطات، الحقوق السياسية للأفراد، الأحزاب السياسية ..إلخ.

- القانون الإداري، ومن خلال هذه المادة يتناول الطلبة في السنة الثانية والثالثة يتعرضون فيها إلى موضوعات مساواة المواطنين أمام المرافق العامة، حقوق الموظف المختلفة، شروط نزع الملكية للمنفعة العامة وهذه كلها مواضيع لها صلة بحقوق الإنسان.

- القانون الجنائي والإجراءات الجزائية، وهذه المادة تدرس بتوسع كبير في السنة الثانية والثالثة والرابعة من كليات الحقوق. وبمناسبة تدريس المادة يتعرض الأساتذة إلى تلقين الطلبة مجموعة من المبادئ الجنائية والإجرائية والتي تشكل جزءاً من منظومة حقوق الإنسان العالمية اليوم، نذكر منها: قرينة البراءة -شخصية العقوبة -عدم رجعية النص الجنائي إلا ما كان أصلح للمتهم -الحق في الدفاع -الحبس الاحتياطي -تفتيش منازل المواطنين والتدخل في خصوصيات الشخص من طر ف جهات المتابعة والتحقيق والحق في المحاكمة العادلة .

وكل هذه المواضيع تنال اهتمام الطلبة نظرا لارتباطها بواقعهم ومستقبلهم المهني كمحامين وقضاة علاوة على صلتها بموضوع حقوق الإنسان .

- القانون الدولي العام: وموضوعاته على صلة وثيقة بالمبادئ العالمية في مجال حقوق الإنسان. ومادة القانون الدولي العام يتم تدريسها في الجزائر في السنة الأولى والثانية والثالثة ولكن البرنامج الرسمي يستبعد موضوعات حقوق الإنسان فلا يتعرض لها الطلبة بتاتا إذ يحتوي البرنامج الرسمي على موضوعات المجتمع الدولي والمنظمات الدولية في السنة الأولى ثم المعاهدات الدولية ومجال ممارسة السيادة في السنة الثانية ويتعرضون إلى موضوع المسؤولية الدولية في السنة الثالثة، ويمكن دائما الإشارة إلى أمثلة عن الاتفاقات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان ولكن البرنامج أريد له أن يكون بعيدا عن موضوع حقوق الإنسان .

٢- مرحلة ما بعد التدرج (الدراسات العليا)

لا يوجد فرع ماجستير في مادة حقوق الإنسان، وبالتالي فتدريس المادة يكون خلال تدريس مواد قانونية تتضمن موضوعات لها صلة بحقوق الإنسان. ويعد فرع القانون الدولي العام أكثر فروع الماجستير تعرضا لمبادئ حقوق الإنسان هو فرع القانون الدولي العام ففيه يتم تدريس مادة حقوق الإنسان كحلقة دراسية مستقلة. ولكن ذلك لا يتم بصفة دائمة بل يعود إلى الأساتذة كما يتم في هذا الفرع تدريس القانون الدولي الإنساني وفيه يتعرض الطلبة إلى حقوق الإنسان أثناء النزاعات المسلحة. كما يتناول طلبة ماجستير القانون الدستوري الحقوق السياسية المختلفة الموضوعات المتصلة بحقوق الإنسان بتوسع كبير .

٣- البحوث والرسائل الجامعية المتعلقة بحقوق الإنسان

إن المتصفح لسجل البحوث والرسائل الجامعية التي نوقشت في الجامعات الجزائرية والمتعلقة بموضوع حقوق الإنسان يلاحظ قلة البحوث الجامعية التي أنجزت في موضوع حقوق الإنسان إذ في العشرية الأخيرة كلها نوقشت رسالة ماجستير واحدة موضوعها "الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان" ورسالة دكتوراه واحدة موضوعها الحماية الدولية لحقوق الإنسان، ويرجع سبب عدم اتجاه الطلبة إلى

اختيار بحوث في مادة حقوق الإنسان إلى عدم تشجيع إدارة الجامعة لهذا النوع من المواضيع وقلة المشرفين المتخصصين في الموضوع، وكذلك عدم تدريس المادة في الدراسات العليا مما يثني الطالب عن التفكير في كتابة بحوث لا يعرف المبادئ الأولية عنها.

● تدريس حقوق الإنسان في المعاهد المهنية المتخصصة(٥):

لا شك أن تعليم حقوق الإنسان في جميع مراحل التعليم ولكل التخصصات أصبح أكثر من ضرورة ولكن الأهمية تزداد والضرورة تصبح ملحة بالنسبة للأشخاص الذين يتجهون إلى تخصصات مهنية معينة مثل القضاة ورجال الأمن وإطارات الإدارات العمومية والأطباء وكذلك رجال الإعلام وذلك بالنظر إلى مهن هذه الفئات وارتباطها بالمواطنين وتطبيق القانون .

● تدريس حقوق الإنسان في المعهد الوطني للقضاء:

أنشأ المعهد الوطني للقضاء في نهاية السبعينيات، ومنذ ذلك الوقت قام بتخريج آلاف القضاة بمعدل ١٥٠قاضياً سنويا بالرجوع إلى أرشيف معهد القضاء وبالاحتكاك اليومي بالقضاة الذين يشتغلون في مناصب مختلفة كقضاة أو وكلاء جمهورية أو قضاة تحقيق، نلاحظ أن هذه الفئة لم تعد للقيام بدورها كضامنة للحقوق والحريات، إذ أن الأغلبية لا تسمع عن المواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان إلا بالقدر الذي يعرفه المواطن العادي، وتجهل محتوى هذه المواثيق وآليات الأمم المتحدة وهذا يعود إلى خلو برامج معهد القضاء من تدريس مادة حقوق الإنسان قبل ١٩٩٠.

وقد بدأ تدريس مادة حقوق الإنسان كمادة مستقلة لطلبة القضاء ابتداء من سنة ١٩٩١ وإلى اليوم تدرس بصورة منتظمة ويتمثل البرنامج المدرس للطلبة القضاة في محورين أساسين:

- المصادر الدولية لمادة حقوق الإنسان: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان -العهدين الدوليين للحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية -الاتفاقية الدولية لمناهضة التعذيب - الاتفاقيات الدولية المتعلقة بتحريم التمييز والفصل العنصري -الاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل - الاتفاقية المتعلقة بحقوق المرأة.

- المصادر الوطنية لمادة حقوق الإنسان: الدستور -قانون الإجراءات الجزائية -قانون العقوبات - قانون الإعلام -قانون الأحزاب السياسية -قانون تنظيم السجون -القانون المتعلق بالحق النقابي.

٣- ضمانات حقوق الإنسان: الديمقراطية -نظام الفصل بين السلطات -دور السلطة القضائية - الجمعيات الحكومية -رابطات حقوق الإنسان.

● الشهادة المهنية للمحاماة:

في سنة ١٩٩١ تم تعديل القانون المتعلق بمهنة المحاماة وأصبح يشترط -في الانتساب إلى مهنة المحاماة- إلى جانب الليسانس في الحقوق، الحصول على شهادة الكفاءة المهنية للمحاماة، ومن ضمن المواد المدرسة للطلبة المحامين مادة حقوق الإنسان، التي يقترب البرنامج المدرس لهم من برنامج الطلبة القضاة. ولكن الطلبة كثيرا ما يتساءلون عن جدوى تدريس مادة حقوق الإنسان بالنظر إلى الانتهاكات الخطيرة التي يلاحظونها في الواقع الجزائري من خلال احتكاكهم بزملائهم الذين

سبقوهم إلى مهنة القضاء والمحاماة.

● المدارس والمعاهد المكلفة بتكوين مختلف أسلاك الأمن:

من المؤسف حقا أن تحجم السلطات الجزائرية عن تدريس موضوع حقوق الإنسان في مدرسة الشرطة أو مدرسة الدرك الوطني أو المدارس العسكرية المكلفة بتكوين ضباط الجيش إذ أثبتت التجربة التي عاشتها الجزائر في العشر سنوات الأخيرة أن انتهاكات خطيرة لحقوق الإنسان قام بها رجال الأمن من شرطة ودرك وأمن عسكري إذ تمت إعدامات عديدة خارج دائرة القضاء كما أن التعذيب أصبح الوسيلة المثلى لجلب المعلومات والحصول على اعترافات ناهيك عن آلاف المفقودين الذين تتحمل مصالح الأمن مسؤولية اختفائهم. ولا شك بأن الكثير من الانتهاكات تمت نتيجة السياسة المتبعة من طرف النظام الجزائري، ولكن الجهل بحقوق الإنسان من قبل مصالح الأمن المختلفة القائمة بتطبيق القانون وتسيير حالة الطوارئ، ساهم أيضا في مأساة انتهاكات حقوق الإنسان في الجزائر ويصبح من الضروري إدخال مادة حقوق الإنسان في البرامج التعليمية لرجال الأمن وربطها بالواقع.

● المدارس المكلفة بتكوين الموظفين الإداريين:

تتطعم الإدارة الجزائرية بموظفين يتخرجون من مدرسة متخصصة تدعى المدرسة الوطنية للإدارة التي فتحت أبوابها بعد الاستقلال، وهي نموذج مأخوذ عن المدرسة الوطنية في باريس التي يتخرج منها الموظفون الكبار في الدولة الفرنسية، وفي الجزائر يحتل خريجو هذه المدرسة أغلب المناصب الحساسة في الإدارة والاقتصاد والقضاء والدبلوماسية. ورغم عراقة هذه المدرسة فإنها لا تدرس مادة حقوق الإنسان ولا المدارس الإدارية المهنية ذات التكوين القصير المدى. وهذا يعطي صورة عن النظام السياسي الجزائري الذي يرفض مشاركة الشعب في صناعة القرار السياسي بأي شكل من الأشكال، وذلك بتغييب الوعي بحقوق الإنسان.

● منظمات حقوق الإنسان ونشر ثقافة حقوق الإنسان :

إن عمر منظمات حقوق الإنسان في الجزائر قصير بالمقارنة إلى بقية الدول العربية إذ أنشئت أول منظمة لحقوق الإنسان في بداية الثمانينيات ولم يعترف بها في ذلك الوقت، ثم نشأت منظمات أخرى عام ١٩٨٨ نذكر منها الرابطة الجزائرية لحقوق الإنسان واللجنة الوطنية ضد التعذيب وعشرات المنظمات التي تناضل من أجل النهوض بالمرأة إلى جانب المنظمات المهنية للصحفيين والمحامين والأطباء.

إن الأوضاع الصعبة التي عاشتها رابطات حقوق الإنسان جعلت مساهمتها في نشر ثقافة حقوق الإنسان هزيلة بالنسبة للبعض ومنعدمة بالنسبة للبعض الآخر ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١- إن رابطات حقوق الإنسان لا تتلقى أي دعم مالي من الدولة وإذا تلقت دعماً مالياً فسيكون ذلك بناء على مواقف متسامحة مع انتهاكات حقوق الإنسان المرتكبة من طرف النظام.

٢- نقص تكوين الأطر القيادية في مادة حقوق الإنسان إذ أن الكثيرين وجدوا أنفسهم في ظروف

سياسية يحتلون مراكز قيادية دون أن يكونوا مدربين على كيفية إدارة منظمة لحقوق الإنسان وتسطير أهداف تعليمية.

٣- من المؤسف أن نلاحظ في الجزائر -وربما في كثير من الدول العربية- أن الانتقائية انتقلت من الدول الغربية والمنظمات العالمية إلى مجتمعاتنا إذ أن بعض المنظمات تنتقى الحقوق التي تريد أن تنشرها وتقيم لها دورات تدريبية وإعلامية على حساب حقوق أساسية. ويرجع ذلك إلى الخلفيات السياسية و الأيدلوجية لبعض المنظمات العاملة في مجال حقوق الإنسان، ومن الأمثلة التي يمكن أن نسوقها أن بعض الجمعيات والمنظمات نظمت أياماً إعلامية حول حرية المرأة وحرية التعبير ولكن أحجمت في العشرية الماضية أن تتطرق لموضوع التعذيب أو الديمقراطية أو حتى التنديد بالانتهاكات المختلفة التي مست التيار الإسلامي. إن الانتقائية تفقد المنظمات ونشطاء حقوق الإنسان مصداقيتهم، وتؤدي إلى عزلهم عن المجتمع والنتيجة هي مزيد من الصعوبات في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

٤- وتبقى أكثر الأسباب التي تعيق دور منظمات حقوق الإنسان في نشر المبادئ العالمية لحقوق الإنسان في أوساط الجماهير، هو المنع والحصار الذي تفرضه السلطة في الجزائر على نشاط المنظمات العاملة في ميدان حقوق الإنسان إذ تلجأ إلى منع المظاهرات والندوات العمومية التي تنظمها منظمات حقوق الإنسان. ومن الأمثلة على ذلك ما حدث بمناسبة الذكرى الخمسين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، حيث دعت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان إلى يوم دراسي وتنظيم معرض ليوم ١٠ ديسمبر ١٩٩٨، ولكن السلطات العمومية منعت الاجتماع في آخر لحظة ومنعت المدعوين إلى الوصول إلى مكان الاجتماع. كما أنه في يوليو ١٩٩٩ انعقد في الجزائر اجتماع القمة لمنظمة الوحدة الإفريقية وعلى هامش ذلك الاجتماع لرؤساء الدول والحكومات دعت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان نشطاء حقوق الإنسان الأفارقة لعقد قمة مناضلي حقوق الإنسان يوم ٩ يوليو ١٩٩٩ ، لكن الشئ الذي حدث هو منع نشطاء حقوق الإنسان الأفارقة من الدخول إلى الجزائر.

نخلص إلى القول إن تدريس ونشر ثقافة حقوق الإنسان في الجزائر ما زال في بداية الطريق وإذا كان إلمام المواطن في الدول المتقدمة بحقوقه كإنسان هو سر تقدمها وازدهارها، فعلى العكس فإن تغييبها وتجهيل المواطن بها عن قصد في البلدان النامية -بما في ذلك الجزائر- هو سر ديمومة الأنظمة الدكتاتورية القائمة بها وكذا من أهم عوامل استمرار تخلفها، ولكن يجب الاعتراف كذلك بأن نشطاء حقوق الإنسان تنقصهم التجربة والإمكانيات للقيام بعمل ملموس يمس الجماهير العريضة أحيانا ويتقاعسون في بعض الأحيان بالنسبة لبعض الحقوق لقناعات سياسية وأيدلوجية.

وأعتقد أن هذا المؤتمر يشكل فرصة سانحة للتداول في أنجع الطرق لنشر ثقافة حقوق الإنسان في أوساط الجماهير وأنه أصبح أكثر من ضروري وضع استراتيجية جديدة تتمثل في نشر وتوعية مجتمعاتنا بمبادئ حقوق الإنسان العالمية استكمالا للجهود المعتبرة التي بدأها مركز القاهرة لدراسات

حقوق الإنسان. وهذا بالقيام بما يلي:[٦]

١- تعميم تدريس حقوق الإنسان في كافة مراحل التعليم وربط المادة بالواقع .

٢- تدريس مادة حقوق الإنسان في الدراسات الجامعية في جميع التخصصات وبشكل خاص في كليات الحقوق ـ العلوم السياسية ـ الصحافة ـ الطب.

٣- ضرورة تدريس حقوق الإنسان على أسلاك مهنية مثل القضاة، المحامين، رجال الأمن، الأطباء.

٤- إنشاء مراكز لحقوق الإنسان على مستوى الجامعات تكون مهمتها البحوث وتدريب العاملين والطلبة والأساتذة ونشطاء حقوق الإنسان.

٥- تدعيم أنشطة المنظمات غير الحكومية العاملة في حقوق الإنسان، والمنصبة على التعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان .

٦- خلق جسور بين منظمات حقوق الإنسان والمؤسسات الدينية لتشارك هذه الأخيرة في عملية التوعية بحقوق الإنسان. وهذا نظرا لقرب وتوغل هذه المؤسسات في أوساط الجماهير العريضة .

٧- عقد دورات تدريبية لنشطاء حقوق الإنسان لتأهيلهم للقيام بمهمة نشر ثقافة حقوق الإنسان.

٨- التنسيق مع المنظمات غير الحكومية العالمية وحثها على ضرورة توجيه سياستها المستقبلية إلى دعم نشر ثقافة حقوق الإنسان .

الهوامش

١- مكانة حقوق الإنسان في البرامج التعليمية- عبد القادر يحياوي مفتش بوزارة التربية- مجلة حقوق الإنسان (المرصد الوطني لحقوق الإنسان- العدد٣- ١٩٩٣) .

٢-

L' enseignement des droits de L' homme en alsstrie par RZERGUINE Revuc des droits de l'homme1993.

٣- د . عبد الرازق زوينة، تدريس حقوق الإنسان في معاهد الحقوق - مجلة حقوق الإنسان ١٩٩٣

٤- د صلاح الدين عامر، حقوق الإنسان وبرامج دراسة القانون الدولي العام في الجامعات العربية- د/ محمود شريف بسيوني وآخرون، حقوق الإنسان، المجلد الرابع، بيروت: دار العلم للملايين.

٥-

Perspectives Pour unenseignemnt desdroits de l'honume Par ABIAD Revue des droits de l'homm 1993 n3

٦- انظر في ذلك، مجدي النعيم، استراتيجيات ترويج وتعليم حقوق الإنسان ورقة عمل قدمت في المؤتمر الدولي الأول للحركة العربية لحقوق الإنسان، الدار البيضاء، ١٩٩٩، بهي الدين حسن، نحو استراتيجية جديدة لتعليم حقوق الإنسان، رواق عربي العدد ٩-١٩٩٨

٣- التجربة التونسية في تعليم حقوق الإنسان*

بلقاسم حسن**

مقدمة

تعتبر تونس من البلدان القلائل[1] التي تدرس في برامجها التعليمية مبادئ حقوق الإنسان صراحة إلى جانب تعليم جملة من القيم والمبادئ والسلوكيات التربوية التي تخدم تلك الحقوق بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

ولئن تتناثر مجموعة هامة من المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان أو المتفرعة عنها بين طيات البرامج التعليمية والمناهج التربوية وصفحات كتبها ووثائقها المنهجية (أدلة المدرسين) كاللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والفلسفة والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والتربية الإسلامية، فإن نشر مضمون حقوق الإنسان وتدريس المبادئ والقيم المعبرة عن تلك الحقوق قد أوكل بصفة خاصة إلى التربية المدنية بصفتها المادة "الحاملة لرسالة التربية على حقوق الإنسان في التعليم الأساسي والثانوي وإلى مادة حقوق الإنسان في العديد من كليات وشعب التعليم العالي.

أولاً: مرجعية التربية على حقوق الإنسان

يعتبر القانون عدد ٦٥ لسنة ١٩٩١ المؤرخ في ٢٩ تموز/ يوليو ١٩٩١ هو القانون المؤطر للنظام التربوي في تونس (بدلاً عن القانون السابق لسنة ١٩٥٨)[2].

وقد وردت المبادئ الأساسية لهذا القانون في بابه الأول.

يتطرق الفصل الأول من هذا الباب الأول إلى الغايات الأساسية للنظام التربوي التونسي التي توزعت على ١٣ مبدأ أهمها:

- "تمكين الناشئة منذ حداثة عهدها بالحياة مما يجب أن تتعلمه حتى يترسخ فيها الوعي بالهوية

---

* استبعدت الملاحق المدرجة بهذه الدراسة لاعتبارات تتعلق بحجم الكتاب، وباعتبار أن الدراسة تضمنت بعضا من هذه التفاصيل.

** متفقد للتعليم الثانوي بتونس، وخبير حول التربية على حقوق الإنسان لدى المعهد العربي لحقوق الإنسان.

الوطنية التونسية وينمو لديها الحس المدني والشعور بالانتماء الحضاري وطنيا وغربيا وعربيا وإسلاميا ويتدعم عندها التفتح على الحداثة والحضارة الإنسانية".

- تمكين المتعلمين من حقهم في بناء شخصيتهم ومساعدتهم على الترشد الذاتي حتى ينشأوا على قيم التسامح والاعتدال".

- أن تراعي في كل مراحل التربية وفي برامجها ومناهجها مقتضيات بث روح المواطنة والحس المدني حتى يتخرج من المدرسة التونسية المواطن الذي لا ينفصل عنده الوعي بالحقوق عن الالتزام بالواجبات.."(٣).

وتترجم مختلف المواد التعليمية هذه الغايات الكبرى إلى أغراض وأهداف مميزة تسعى إلى تحقيقها.

وبتفحص مجموع الأسس والقيم التي نجدها متناثرة ومبثوثة في مختلف مواد التعليم وتلك التي تتضمنها مادة التربية المدنية باعتبارها المادة الحاملة في التعليم الأساسي والثانوي أو مادة حقوق الإنسان في التعليم العالي، تتبين لنا المرجعية المعتمدة في التربية على حقوق الإنسان من خلال التجربة التونسية، وتتفرع هذه المرجعية إلى نوعين كبيرين هما:

أ- **المرجعية الوطنية:** وهى أساسا دستور الجمهورية التونسية الصادر في ١ يونيو ١٩٥٩ والقوانين الأساسية والتراتيب والأوامر المكملة لها والتي تعتبر ذات علاقة بميدان حقوق الإنسان مثل: مجلة الأحوال الشخصية (الصادرة في ١٣/ ٨/ ١٩٥٦)- قانون الجمعيات (الصادر في ٧/ ١١/ ١٩٥٩)- مجلة الصحافة (الصادرة في ٢٨ /٤/ ١٩٧٥)- قانون الأحزاب (٣/ ٥/ ١٩٨٨)- مجلة الشغل (٣٠/ ٤ / ١٩٦٦)- المجلة الانتخابية (٨/ ٤/ ١٩٦٨)- قانون النظام التربوي (٢٩/ ٧/ ١٩٩١)- مجلة حماية الطفل (٩/ ١١/ ١٩٩٥)

ب- **المرجعية الكونية:** وتتمثل في ما يعرف بالشرعة الدولية لحقوق الإنسان (ميثاق الأمم المتحدة- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان- العهدان الدوليان والبروتوكول الاختياري) إلى جانب مختلف الاتفاقيات والصكوك والإعلانات الأخرى ذات المقاربات الخاصة (مثل اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة- الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري. الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة- اتفاقية حقوق الطفل- الاتفاقية الدولية الخاصة بحماية حقوق الأفراد والمهاجرين وأفراد عائلاتهم..).

وبمناسبة تنظيم الأمم المتحدة لعشرية التربية على حقوق الإنسان (١٩٩٥- ٢٠٠٤) تكونت في تونس اللجنة الوطنية للتربية على حقوق الإنسان في (نيسان- أبريل) ١٩٩٦، وأسندت رئاستها إلى وزير التربية وهى تضم ممثلين عن الوزارات والمنظمات التي لها علاقة بالميدان.

وتتمثل مهمة اللجنة الوطنية للتربية على حقوق الإنسان "في إعداد التقارير حول ما تحقق في مجال التربية على حقوق الإنسان في الفضاء المدرسي والجامعي وفي مستوى هياكل التكوين الخاصة

بالموظفين والمعنيين بهذا الموضوع، وما تم إنجازه في هذا المجال من دراسات وبحوث ومنشورات وفي مستوى الإعلام وتوعية الرأي العام.

كما تتمثل مهمتها في اقتراح خطة وطنية مستقبلية في ضوء الخطة الأممية لمزيد من تطوير مجال التربية على حقوق الإنسان ومتابعة تنفيذها ولدعم أوجه التعاون الممكن في هذا السياق مع هياكل الأمم المتحدة المعنية[٤].

ثانياً: التربية على حقوق الإنسان في البرامج الرسمية التعليمية

ذكرناه في هذا المجال آنفا بأن تدريس مبادئ حقوق الإنسان بشكله الصريح والمباشر قد أوكل إلى مادة التربية المدنية (في التعليمين الأساسي والثانوي) وإلى مادة حقوق الإنسان (في التعليم العالي). وهذا لا ينفي أن العديد من المواد الأخرى، وبخاصة المواد الأدبية والاجتماعية تتولى نشر المبادئ والقيم المتصلة بحقوق الإنسان ضمنيا وبشكل غير مباشر، كما أنه لا يمكن لأية مادة تعليمية أن تحتوي ما من شأنه أن يكون مناقضا لقضايا حقوق الإنسان تماشيا مع الالتزام بما يحتويه قانون النظام التربوي من غايات (المبادئ الأساسية).

وأهم المبادئ التي تطرقت إليها مواد العربية والفرنسية والإنجليزية والتاريخ والتربية الإسلامية ضمن تفريعات الدروس (الشعر- القصة- المسرح- قواعد اللغة- الخطابة- الأخلاق- العقيدة..) هي التسامح والتعاون والتضامن والمواطنة والحرية والمساواة والعدالة والسلم[٥].. كما تتاثر في مادتي الجغرافيا والعلوم الطبيعية مبادئ التربية البيئية والحق في محيط سليم والعناية بالوسط وحماية الثروات الوطنية ضمن توجهات التربية المستديمة.

وتتناول برامج التربيـة المدنيـةِ في المراحل الأولى من التعليم الأساسي (وهي تدرس ابتداءً من الصف الثالث الأساسي) حيث يدرج في دروس الصف الثالث الحق في الهوية (الاسم واللقب- العائلة- الوطن)، التعاون- الحق في الملكية- احترام ملك الغير- النظافة وحفظ الصحة- احترام البيئة وحماية المحيط (كما يرد في دروس الصف الرابع الأساسي) الحق في الغذاء- اللعب والترفيه- التربية المرورية- التعاون والتضامن- الخدمات العمومية- حق الانتخاب. وفي الصف السادس نجد حق الانتخاب- الترشح- الخدمات العمومية- العلاقات مع الإدارة.

أما في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وفي التعليم الثانوي ومدراس المهن (بمثابة تعليم مهني بثلاث سنوات أو بسنتين). فإن الأهداف العامة للتربية المدنية تؤكد بوضوح[٦] على أهمية غرس ونشر ثقافة ومبادئ حقوق الإنسان بين الناشئة لبناء شخصية المتعلم ليكون "واعيا بحقوقه وقائما بواجباته" و"متشبعا بالقيم الإنسانية: حرية الفكر، احترام الغير، التفتح، التسامح، التضامن البشري.."[٧].

وبالاعتماد على المرجعيات الوطنية أو الكونية المشار إليها آنفا، تتوزع الحقوق والمبادئ الخاصة بحقوق الإنسان في برامج التربية المدنية بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي (الأمر عدد ١٢٠٥ لسنة ١٩٩٧ المؤرخ في ٢٣ جوان/ حزيران ١٩٩٧ الملحق رقم ٨- التربية المدنية) وبالتعليم الثانوي (الأمر رقم

١٢٨٠ لسنة ١٩٩٨ المؤرخ في ١٥ يونيو/ حزيران ١٩٩٨- الملحق رقم ٧- التربية المدنية) كما يلي:

السنة السابعة- أساسي: الكرامة، العدالة، الحرية، السلام، التقدم، المساواة، الانتخاب، الترشح، تأسيس الجمعيات، التجمع، حرية الفكر والتعبير والصحافة والنشر، حرية المعتقد والقيام بالشعائر الدينية، حرية التنقل والاستقرار، حرمة الفرد، حرمة المسكن، سرية المراسلة، شخصية العقوبة، تحجير التغريب وتحجير منع المواطن من العودة إلى أرض الوطن، الملكية، السيادة الشعبية وتوزيع السلطة.

السنة الثامنة- أساسي: العمل في الوظيفة العمومية ومؤسسات الدولة، المشاركة في الأحزاب والجمعيات والمنظمات الوطنية، دور التعددية.

السنة التاسعة- أساسي: احترام الرأي المخالف والرأي الآخر، المساواة، حقوق المرأة، حقوق الطفل، الترفيه، التكوين والتدريب، العمل والحماية الاجتماعية.

السنة الأولى ثانوي: التعليم، الإعلام، التقدم، حماية البيئة والمحيط، الخدمات العمومية.

السنة الثانية ثانوي: الديمقراطية السياسية، الحريات الفردية، الحريات العامة، استقلالية القضاء، العدالة، سيادة القانون، حقوق الإنسان حد لسياسة الدولة، قيم ومبادئ المجتمع المدني وأسسه العامة (الحرية، المساواة، العدالة، التعددية، الأمان، المواطنة، احترام الغير وحق الاختلاف، التسامح ونبذ العنف، العقلانية، الديمقراطية، الاستقلالية).

السنة الثالثة ثانوي : (شعبة الآداب): في هذا المستوى التعليمي (وهو الختامي بالنسبة إلى تدريس التربية المدنية في التعليم الثانوي) يتعرف المتعلم على أعضاء المجتمع الدولي (الدول والمنظمات الدولية ومنظمات التحرر الوطني والمنظمات غير الحكومية والأفراد) وعلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين وإعلان حقوق الطفل واتفاقية حقوق الطفل واتفاقية مناهضة التعذيب واتفاقية القضاء على التمييز ضد المرأة. كما يتعرف على قواعد المجتمع الدولي وحل النزاعات ومشاكل المجتمع الدولي[٨].

في مدارس المهن: تندرج برامج التربية المدنية بمدارس المهن، ضمن مادة التربية الاجتماعية وتكاد تقدم مضمون برامج المادة الخاصة بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي (مع بعض الاختصار).

في التعليم العالي: تم إدراج مادة حقوق الإنسان بصفتها مادة قائمة بذاتها في الجامعة الزيتونية (العلوم الإنسانية، العلوم الشرعية، التفكير الإسلامي، الدراسات المعمقة في أصول الدين، الدراسات المعمقة في الشريعة الإسلامية، الدراسات المعمقة في الحضارة الإسلامية) وفي معهد الصحافة وعلوم الأخبار وكليات الطب بتونس وبصفاقس وبالمنستير وبسوسة وبالمعاهد العليا لتكوين المعلمين.

كما تدرس مبادئ حقوق الإنسان بكليات الحقوق والعلوم الإنسانية ضمن مواد القانون الدستوري والحريات العامة (بالحقوق) والفلسفة والتربية المدنية (بالعلوم الإنسانية). وقد تقرر تعميم تدريس مادة حقوق الإنسان باعتبارها مادة إجبارية في كل شعب التعليم العالي[٩].

ثالثا: التكوين وطرق التدريس والوسائل التعليمية

يتم تكوين المدرسين المعنيين بالتربية على حقوق الإنسان في بعض الجوانب المعرفية وكذلك بيداغوجيا.

معرفيا: يتمثل هذا الجانب في تلقي المدرسين عروضا ومداخلات حول محتوى النصوص الأصلية الضامنة لحقوق الإنسان وحول آليات الحماية وأعضاء المجتمع الدولي وبعض المنظمات والوكالات والمصالح المختصة التابعة للأمم المتحدة ذات العلاقة المباشرة بحقوق الإنسان كالأمم المتحدة ومنظمة العفو الدولية والصليب الأحمر واليونسكو واليونسيف. وكذلك بعض الحقوق الخصوصية مثل حقوق المرأة والطفل واللاجئين وسجناء الرأي. ويتم ذلك على أيدي مختصين جامعيين ومتفقدي التربية المدنية بالتعليم الثانوي أو بعض خبراء حقوق الإنسان (من المعهد العربي لحقوق الإنسان مثلا) في حلقات ودورات تكوينية خلال العام الدراسي وأثناء المدارس الصيفية.

بيداغوجيا (تربوياً): يتلقى المدرسون تكوينا في الأساليب البيداغوجية والأنشطة والتقنيات ووسائل الاتصال والإيضاح التي من شأنها تحفيز المعلمين للإقبال بحماس على دروس حقوق الإنسان بهدف معرفة المبادئ والاقتناع بها والعمل على نشرها وترسيخها.

وتعتمد في هذا المجال التوصيات الصادرة عن الأمم المتحدة عبر نشرياتها المتعددة (ونشريات الوكالات والمصالح المختصة التابعة لها كاليونسكو واليونسيف) خاصة تلك المنشورة بمناسبة عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان.

ويرتكز التكوين البيداغوجي (الذي يقدمه خاصة المتفقدون) على ضرورة اعتماد الطرق النشيطة الداعية إلى التعلم الذاتي ورفض الإملاء والتلقين، وإلى إشراك التلاميذ بفعالية في بناء الدرس وبلورة الاستنتاجات وإلى ضرورة استعمال الوسائل التعليمية (الوثائق المختلفة والأجهزة الحديثة) والتركيز على حسن التواصل وبناء علاقات تفاعل بين المدرس والتلاميذ أنفسهم ومع المحيط والواقع المعيش.

وتتوفر بالمؤسسات التربوية (المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية والكليات والمراكز الجهوية للتربية والتكوين المستمر والمعهد الوطني للعلوم التربية..) مجموعة هامة من المصادر والمراجع والمعاينات البيداغوجية التي يمكن أن يستفيد منها المدرسون أثناء التربية على حقوق الإنسان.

وتحتوي الكتب المدرسية ذات العلاقة بتدريس مبادئ حقوق الإنسان أجهزة بيداغوجية تستعمل مضامينها كوسائل تعليمية، من أبرز مكوناتها النصوص المصدرية والاحصائيات والصور والرسوم المعبرة.. كما تعد الوثائق المنهجية (أدلة المدرسين) بالعديد من وسائل الإيضاح المساعدة على اعتماد الطرق البيداغوجية النشيطة وتحقيق التجاوب المنشود من التلاميذ وبالتالي تحقيق الأهداف المرسومة.

رابعاً: أوجه القصور وملاحظات نقدية

مما لا شك فيه تعتبر برامج ا لتربية على حقوق الإنسان في تونس متطورة وثرية. وقد حققت مادة التربية المدنية (باعتبارها المادة الناقلة لحقوق الإنسان في التعليمين الأساسي والثانوي) أفضل نتيجة في امتحانات شهادة إتمام التعليم الأساسي خلال ثلاث دورات متتالية: يونيو/ حزيران ١٩٨٨- سبتمبر/ أيلول ١٩٩٨ (دورة تدراك)، يونيو/ حزيران ١٩٩٩.

كما أن تعميم تدريس مبادئ حقوق الإنسان وجعلها إجبارية في مختلف شعب التعليم العالي قرار جرئ وسيكون له دور بارز في مزيد من ترسيخ مبادئ حقوق الإنسان ونشرها.

ومع ذلك فإن مجموعة من النقائص تبدو بارزة ويمكن بتلافيها تعزيز مكانة هذه الحقوق بشكل أكبر وأوسع في المجتمع وخاصة بين صفوف التلاميذ والطلاب باعتبارهم رجال الغد ورهان المستقبل.

وفي هذا السياق يمكن أن نذكر الملاحظات التالية:

١- المحتوى المعرفي القليل نسبيا ضمن مواد التدريس الأخرى غير التربية المدنية في التعليمين الأساسي والثانوي، وهو المحتوى المثبت في النصوص والوثائق المختلفة لهذه المواد دون تنصيص واضح في هذه الأهداف.

٢- عدم إدراج مادة آليات الحماية لحقوق الإنسان ضمن برامج التربية المدنية في التعليمين الأساسي والثانوي.

٣- رغم أهمية التكوين للمدرسين، فإننا نلاحظ غياب خطة تكوينية منظمة و دائمة مما يجعل هذا التكوين ظرفيا ونابعا من اجتهادات المؤطرين أكثر منه كسياسة تكوينية مضبوطة.

٤- عدم تدريس مادة التربية المدنية في الأقسام النهائية بالتعليم الثانوي (البكالوريا بمختلف شعبها) وفي شعب الرياضيات والعلوم التجريبية والتقنية والاقتصاد والتصرف في السنة الثالثة ثانوي (الأقسام ما قبل النهائية) واقتصارها فقط على شعبة الآداب.

٥- غياب أدلة توجيهية مختصة للمدرسين بشكل خاص في التربية على حقوق الإنسان تكون إلى جانب الوثائق المنهجية في التربية المدنية. علما بأن هذه الوثائق المنهجية نفسها لم تعد متوفرة بالشكل الكافي ولم يجدد توزيعها على المدرسين في السنوات الأخيرة، وهى وثائق يفتقر المدرسون (وخاصة الجدد منهم) إليها كثيرا، كما يفتقدون الأدلة المختصة في التربية على حقوق الإنسان.

٦- عدم التكافؤ في وفرة المصادر والمراجع والوسائل التعليمية بين مختلف المؤسسات التربوية (بين المدن والأرياف، بين العاصمة والمناطق، بين المدارس القديمة والمستحدثة.) وهو أمر ينعكس سلبيا على المدرسين العاملين بالمؤسسات التي تشكو نقصا في هذا المجال. ويمكن أن تتولى المراكز الجهوية للتربية والتكوين المستمر دور الموزع والمتابع (لضمان العدالة) وكذلك دور المنسق مع المؤسسات الحكومية والمنظمات الإقليمية والدولية وغير الحكومية ذات العلاقة بحقوق الإنسان لتوفير ما يلزم من مصادر ومعينات بيداغوجية (وهى عديدة ويمكن توفيرها بأعداد أكبر بفضل تنسيق أكثر إحكاما من قبل الدوائر المسئولة بوزارة التربية ووزارة التعليم العالي) إلى جانب ضرورة القيام بمجهودات أكبر

في مجال الطباعة والنشر والتوزيع من قبل المركز القومي البيداغوجي.

٧- ضرورة وجود مزيد من الربط بين المؤسسة التربوية والمحيط لتحقيق التناغم مع الواقع المعاش والتفاعل مع الوسط والتدرب على الحياة العامة والتعامل مع المؤسسات والهياكل الإدارية (كالبلديات) والمنظمات الوطنية.

٨- ضرورة تحسين توزيعية المادة المتعلقة بحقوق الإنسان ضمن برامج التربية الوطنية تماشيا مع المستويات الذهنية والعمرية للمتعلمين ولضمان التدرج والتسلسل في تدريس هذه المادة.

٩- ضرورة وجود مزيد من التنسيق مع هياكل ومؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة بميدان حقوق الإنسان (الأحزاب، الجمعيات، المنظمات غير الحكومية، الخبراء والمختصون..) ضمن استشارة وطنية بهدف مراجعة البرمجة ومزيد من ضبط الأهداف وتحديد التوزيعية الملائمة وتوفير المصادر والوسائل المتجددة والمتطورة باستمرار في سباق متواصل مع المكان والزمان ضمن واقع العولمة الحالي وفي عصر الانترنيت والنظام العالمي الجديد بكل عناصره ومقوماته وأمام التحديات الرهيبة التي تجابهنا وطنياوقوميا ودوليا.

١٠- تعزيز التربية على حقوق الإنسان داخل المدارس والمعاهد الثانوية والعليا والكليات ببرامج مدعمة ومساندة تبث عبر وسائل الإعلام المختلفة وفي برامج محو الأمية ليتحقق التكامل المنشود بين المدرسة والمجتمع وبين الشبان والكهول.

الخاتمة

تعتبر التجربة التونسية في مجال التربية على حقوق الإنسان -بحق- متطورة وثرية في مختلف المستويات التعليمية. وتعد مادة التربية المدنية المادة الناقلة لمبادئ وقيم حقوق الإنسان في التعليمين الأساسي والثانوي، في حين تتولى ذلك في التعليم العالي مادة (حقوق الإنسان) التي أرسيت خصيصا لهذا الغرض بمناسبة عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (١٩٩٥- ٢٠٠٤).

وقد أدرجت ضمن مبادئ المادتين مختلف الحقوق الأساسية الفردية والعامة والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.. كما تحتوي البرامج على التعريف بالشرعية الدولية لحقوق الإنسان وبأهم المنظمات الدولية والإقليمية وغير الحكومية ذات العلاقة بالميدان.

ويعزز هذا المحتوى المترجم للأهداف المرسومة في البرامج باعتماد الطرق البيداغوجية النشيطة وتوفير وسائل تعليمية ذات نجاعة ملحوظة إلى جانب إنجاز حلقات ودورات تكوينية في المجالين المعرفي والبيداغوجي.

ومع ذلك تبقى هذه التجربة في حاجة إلى التدعيم بالقيام بجملة من التعديلات والتحسينات كتعزيز المحتوى في المواد التعليمية الأخرى (غير الناقلة)، والتنصيص على أهمية التربية على حقوق الإنسان كأهداف واضحة ضمن برامجها، والاهتمام بآليات الحماية ضمن المعارف المقدمة للتلاميذ في برامج المواد الناقلة، وتعميم تدريس التربية المدنية في سائر أقسام التعليم الثانوي بما في ذلك

الأقسام النهائية، وتدعيم الأدلة التوجيهية للمعلمين وتعزيز الرصيد من المصادر والوسائل التعليمية وإرساء حوار استشاري واستتاري مع مختلف هياكل ومؤسسات المجتمع المدني المعنية بحقوق الإنسان لتقييم التجربة الحالية وتحسينها وتعزيزها.

أخيراً يمكن القول أن المؤسسة التربوية التونسية تقدم للتلاميذ والطلاب تربية متكاملة على حقوق الإنسان. وهى تعده لخوض غمار الحياة مدركا لحقوقه واعيا بواجباته متحملا لمسئولياته تجاه نفسه وإزاء عائلته ومجتمعه ووطنه وإنسانيته.

وبالنسبة للحياة داخل المجتمع، يتحول التلميذ الطالب إلى مواطن يسعى كغيره من المواطنين إلى ممارسة ما تلقاه في المدرسة، وبالطبع فإن هذه قضية أخرى.

المؤسسة تقدم المعرفة وتربي وتهيئ للحياة.. أما تجربة الحياة في حد ذاتها فلها أسس أخرى.. كما أن المشارب فيها عديدة.

ويعرف المجتمع التونسي تطورات تحمي المرأة والطفل وتضمن ممارسة الشعائر الدينية وتنظيم حقوق الترشح والانتخاب والانتداب في الوظيفة العمومية والانخراط في الجمعيات والأحزاب.

هناك الدستور وهناك القوانين الأساسية المنظمة للشغل وللصحافة والنشر وتأسيس الجمعيات والأحزاب. وتعرف تونس تجربة سياسية تعددية إذ يوجد العديد من الأحزاب السياسية والمنظمات الوطنية والجمعيات والمنظمات غير الحكومية بما في ذلك العاملة مباشرة في مجال حقوق الإنسان (الرابطة التونسية للدفاع عن حقوق الإنسان- الفرع التونسي لمنظمة العفو الدولية). وتضمن القوانين الترافع والتقاضي ضد مختلف التجاوزات سواء الصادرة عن الدولة أو عن الأفراد (المحكمة الإدارية - دعوى تجاوز السلطة..).

لكن من ناحية أخرى يمكننا التنويه بأن النص شئ والتطبيق شئ آخر، بأن ما يدرس هو ما يبتغي كأهداف وكمعارف وكقيم تربوية، في حين أن ما يعاش هو الواقع.. وطالما حلم الإنسان بأن يكون الواقع مجسدا للأهداف وأن تكون الممارسة منسجمة مع النصوص والنظريات! وورقتنا تهتم بالطبع بالتربية على حقوق الإنسان في البرامج التعليمية، ويمكن للمناقشات أن تطرح علاقة هذه التربية بالمجتمع وامتداداتها في الواقع.

الهوامش

١- انظر التقرير التأليفي للمعهد العربي لحقوق الإنسان "التربية على حقوق الإنسان من خلال الكتب المدرسية بالمرحلة الأساسية في الوطن العربي". ص٩، وقد صدر هذا التقرير بمناسبة انعقاد الندوة العربية للتربية على حقوق الإنسان بيروت، لبنان في ٢٥- ٢٦- ٢٧ نوفمبر ١٩٧٧.

٢- القانون الأساسي السابق للنظام التربوي لسنة ١٩٥٨ وقد تواصل العمل به إلى غاية صدور القانون الجديد (السنة ١٩٩١) وعرف بالطبع عدة إصلاحات بين ١٩٦٧ وبين ١٩٦٩ وبين ١٩٧٠، و١٩٧٢، وسنة ١٩٧٦ وسنة ١٩٨٠ (انظر كتاب التربية الدولية للتلاميذ منذ السنة الرابعة ثانوي، نشر المركز القومي البيداغوجي، الرمز ٢١١٤٠٤ نشرة ٩٣ ص٣٩- ٤٠).

٣- القانون عدد ٦٥ لسنة ١٩٩١، الباب الأول، المبادئ الأساسية، الوارد بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية، ٦ أوت (آب/ أغسطس) ١٩٩١، ص ١١٥٠.

٤- الهيئة العليا لحقوق الإنسان والحريات الأساسية، حقوق الإنسان في تونس- التقرير الوطني ١٩٩٥- ١٩٩٦ ص، ٢٠٢- ٢٠٣.

٥- انظر الدراسة الصادرة عن وزارة التربية، المعهد الوطني لعلوم التربية، أية تربية لأية مواطنة (دراسة حالات)، سنة ١٩٩٦، دراسة باللغة الفرنسية بالأصل ضمنت مواد العربية- الفرنسية. التربية المدنية، الفلسفة، بعنوان
Quelle education pourquelle citoyennete (Etued de cas)-1996.

٦- انظر في ذلك برنامج التربية المدنية بالتعليم الثانوي، وبرنامج وحدة التربية المدنية بمدارس المهن، نظام الثلاث سنوات.

٧-برنامج التربية المدنية بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي (الفصل ٣- الفصل ٤).

٨- جزء من برنامج التربية المدنية بالسنة الثالثة ثانوي. شعبة الآداب.

٩- الهيئة العليا لحقوق الإنسان والحريات الأساسية، حقوق الإنسان في تونس. التقرير الوطني، مصدر سابق، ص٢٠٤- ٢٠٥.

٤ - حقوق الإنسان في المقررات الدراسية في التعليم الأساسي في مصر*

د. مصطفى كامل السيد**

مقدمة: الوضع العام لنظام التعليم

أصبح التعليم يحتل إعلاميا على الأقل، مكانه بين اهتمامات الدولة المصرية في التسعينيات، فقد تواتر على ألسنة المسئولين منذ سنه ١٩٩١القول بأن النهوض بالتعليم يعد مسألة أمن قومي لمصر، وصاغ وزير التعليم -الذي عين في ذلك العام- وثيقة تحدد إستراتيجية التعليم في مصر، تحمل اسم رئيس الدولة "مبارك والتعليم: نظرة إلى المستقبل"، وعقدت عدة مؤتمرات لمناقشة هذه الوثيقة وللنظر في تطور مراحل متعددة من التعليم.

وقد انعكس ذلك في زيادة ميزانية التعليم التي ارتفعت بالنسبة للمراحل قبل الجامعية بنسبة ٩٦٪ خلال ثلاثة أعوام، أي بزيادة سنوية تقترب من الثلث (٣٢٪)، بينما ارتفعت مخصصات التعليم الجامعي خلال نفس الفترة (٩٠/١٩٩١-١٩٩٣/١٩٩٤) بنسب أكبر بلغت ١٧٧٪ للسنوات الثلاث، وبمعدل يقترب من الثلثين سنويا (٥٩٪)، أما ميزانية التعليم الأزهري فقد زادت بمعدل أقل، وصل إلى ٦٨٪ خلال نفس الفترة، أو حوالي ٢٢,٧٪سنويا. ووصلت إلى ١٥,٦٪ في سنة ٩٥/ ١٩٩٦. وتشير تقارير التنمية البشرية في العالم إلى أن نسبة الآنفاق الحكومي على التعليم كحصة من إجمالي الإنفاق الحكومي قد تضاعفت من ٥٪ في سنة ١٩٨٠ إلى ١١٪ سنة ١٩٩٢، ويذهب أقل من ثلثي هذا الإنفاق إلى التعليم ما قبل الجامعي (٣٧٪)، وإن كانت هذه الحصة قد انخفضت قليلا من ٥,٧٪ إلى ٥٪ خلال الفترة من ١٩٨٠إلى ١٩٩٢ عندما نسبت إلى الدخل القومي وعادت إلى الارتفاع بعد ذلك، ولكن ظلت دون مستوى ١٩٨٠، فقد بلغت هذه النسبة ١٣,٥٪ في سنة ١٩٩٥.

ويعد هذا الاهتمام بالتعليم انعكاسا للإدراك المتزايد بأن ثروة البلاد الحقيقية تكمن في البشر الذين يعملون على أرضها، وتجاوبا مع مفاهيم شائعة للتنمية تؤكد على أن البشر هم العنصر

---

* تستند هذه الورقة إلى دراسة أجراها مركز بحوث ودراسات الدول النامية، شارك فيها كل من أ د نيفين مسعد، أ د علا أبو زيد، د. علي الصاوي، أ. إيمان نور الدين. وقد اضطررنا لحذف الجداول الملحقة بالورقة لاعتبارات تتعلق بحجم الكتاب.

** أستاذ العلوم السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ومدير مركز دراسات الدول النامية بالكلية.

الأساسي فيها دائما، وخصوصا في نهايات القرن العشرين التي تتسم بتسارع معدلات الثورة العلمية والتكنولوجية.

ولم يكن هذا الاهتمام بالتعليم من جانب الدولة المصرية أمرا جديدا، فمن المأثور عن عميد الفكر العربي الراحل الدكتور طه حسين قوله إن التعليم حاجة أساسية كالماء والهواء ينبغي توفيرهما لجميع المواطنين، وقد تولى طه حسين وزارة المعارف في آخر حكومة شكلها حزب الوفد. حزب الأغلبية الذي كان يقود الحركة الوطنية قبل ثورة يوليو ١٩٥٢، وواصلت حكومات ثورة يوليو هذا الاهتمام، فأقرت وثائقها الدستورية بضرورة توفير التعليم بكافة مراحله لكل المواطنين، وتأكد هذا الوعي بأهمية التعليم بتحقيق مجانيته في كافة المراحل منذ سنة ١٩٦١، مما سمح لكثيرين من أبناء الشريحة الدنيا في الطبقة المتوسطة، بل ومن أبناء الطبقات العاملة والفلاحين بالحصول على تعليم جامعي، مما كان له أثره في تغيير الهيكل الطبقي في مصر باتجاه توسيع الطبقة المتوسطة.

وقد استمر هذا الاهتمام بالتعليم بعد وفاة الرئيس جمال عبد الناصر، حيث نص الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية الصادر في مادته الثانية عشرة على أن التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامي في المرحلة الإبتدائية، وتعمل الدولة على مد الالتزام إلى مراحل أخرى، وتشرف على التعليم كله، وأضافت المادة العشرون أن التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحله المختلفة. وذهبت المادة أن محو الأمية واجب وطني تجند من أجله كل طاقات الشعب، وشددت المادة التاسعة عشر على أن التربية الدينية مادة أساسية في مناهج التعليم.

ومع ذلك، فإن التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي شهدتها مصر منذ منتصف السبعينيات قد ألقت بظلالها على النظام التعليمي، فقد فتحت سياسة الانفتاح الاقتصادي، المتبعة منذ ١٩٧٤، الباب أمام نمو القطاع الخاص في مصر وكذلك الهجرة منها إلى خارجها، في نفس الوقت الذي تخلت فيه الدولة عن التزامها بتوفير العمل لخريجي المدارس الثانوية والجامعات، مما ترتب عليه مفارقات عجيبة بالنسبة لمستويات الدخل والثروة بين المتعلمين وغيرهم وداخل أوساط المتعلمين، فلم يعد مستوى التعليم هو الذي يحدد مستوى الدخل، بل إن هجرة الأيدي العاملة قد أدت إلى نقص في العمالة اليدوية في بعض القطاعات أو في بعض المواسم مما أدي إلى ارتفاع أجور العمالة غير الماهرة أحيانا إلى مستويات تفوق دخل العاملين بمرتبات داخل الحكومة، وخصوصا حديثي التخرج منهم، في الوقت الذي أصبح حديثو التخرج هؤلاء يعانون من البطالة المزمنة، بل ويشكلون الجانب الأكبر من العاطلين عن العمل. ومن ناحية أخرى، فعلى الرغم من الزيادة في الإنفاق على التعليم، إلا أن نصيب المواطن من هذا الإنفاق العام قد ظل ضئيلا للغاية بصفة مطلقة لا يكفي لتوفير خدمة تعليمية مناسبة، كما أنه بات محدودا بالمقارنة بما تنفقه دول أخرى، فقد كان نصيب الفرد مما تخصصه الحكومة المصرية للإنفاق على التعليم حتى أواخر الثمانينات لا يتجاوز ثمانية وثمانين دولارا أمريكيا سنويا، ومن المؤكد أن ذلك لم يكن كافيا لتوفير احتياجات العملية التعليمية من مبان وأثاث ومكتبات ومعامل، ولا للنهوض بأوضاع المدرسين، وهذا المعدل للإنفاق كان أقل بكثير مما

تنفقه دول عربية أخرى مثل المغرب (١١١دولار)، أو تونس (١٧٦دولار)، أو الأردن (٢٥٩دولار)، أو إسرائيل (٨٧٧دولار)، أو اليابان (٣٣٢٢دولار)، وكانت نسبة هذا الإنفاق إلى الناتج القومي الإجمالي أقل منها في دول عربية أخرى مثل تونس (٥,٩٪)، والأردن (٧,١٪) والسعودية (٨,٩٪)، والجزائر (١٠,٨٪).

وقد ترتب على كل هذه الأوضاع ارتفاع معدل التسرب من التعليم، فمع أن نسبة الالتحاق المعلنة بلغت ٩٧٪، إلا أن النسبة الحقيقية تراوحت بين٧٠ و٨٠٪، فضلا عن اكتظاظ الفصول الدراسية. وظلت نسبة الأمية مرتفعة بين المواطنين، فتراوحت بين ٤٩,٦٪ في سنة ١٩٨٦ و٣٨,٦٪ في سنة ١٩٩٦ وساءت أحوال المعلمين، وانخفضت مستويات الخريجين. واقترن ذلك بشيوع ظاهرة الدروس الخصوصية، وانصراف أسر الطبقة المتوسطة عن التعليم العام إلى التعليم الخاص في مدارس يتم فيها التدريس بلغات أجنبية، قد تكون الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية.

وهكذا، فعلى الرغم من أن الالتزام بمجانية التعليم بكافة مراحله ما زال التزاما تتحمله الدولة، إلا أن هذه المجانية صارت على أرض الواقع وهما كبيرا بسبب ما تنفقه معظم الأسر المصرية على الدروس الخصوصية تعويضا عن تدهور الخدمة التعليمية في المدارس الحكومية، وبسبب الميل المتزايد إلى التعليم الخاص، والذي لم يعد قاصرا على أسر الطبقة المتوسطة العليا في المدن الكبرى، وإنما امتد إلى أسر الطبقة المتوسطة عموما في مدن الأقاليم، بل لقد زحف التعليم الخاص إلى التعليم الجامعي، مع إقبال أبناء وبنات الطبقة المتوسطة على الجامعة الأمريكية في القاهرة أولا ثم الجامعات الخاصة التي بدأت أنشطتها عمليا في العام الجامعي ١٩٩٧/٩٦، بل لقد امتد هذا التعليم الخاص إلى المؤسسات الجامعية العامة ذاتها، والتي أدخلت أقساماً للتدريس بلغات أجنبية بمصروفات مرتفعة نسبيا، وأصبحت تقتضي رسوما مرتفعة للخدمات الأخرى التي تقدمها للطلاب، وخصوصا طلبة الدراسات العليا.

التعليم العام والخاص والديني

وعلى الرغم من المشاكل التي يواجهها التعليم العام في مصر، حتى مع الاعتراف بالجهود المحمودة التي بذلت خلال السنوات الأخيرة للنهوض به، إلا أنه مازال يشكل القاعدة الأساسية للنظام التعليمي في مصر، وحل بذلك محل المؤسسات الدينية التي كانت تكفل التعليم على نطاق محدود قبل تطور الدولة الحديثة على يد محمد علي منذ بدايات القرن التاسع عشر.

ويمكن القول إن التعليم العام المدني قد أصبح هو الوعاء الأكبر للنظام التعليمي في مصر، وإذا كان هذا الوعاء ينقسم منذ المرحلة الإعدادية إلى مدارس عامة، ومدارس فنية متخصصة صناعية وتجارية وزراعية، فإلى جانبه يتواجد أيضا نظام للتعليم الديني وهو الذي يعرف بالمدارس والمعاهد الأزهرية، والتي تتواصل حتى المستوى الجامعي، وإن كان قانون إصلاح الأزهر في سنة ١٩٦١ قد أدخل مواداً علمية متنوعة في الإنسانيات والعلوم الطبيعية والدراسات الفنية إلى جانب موضوعات

اللغة والدين التي كانت تقتصر عليها هذه المؤسسات الأزهرية قبل ذلك التاريخ.

وبالإضافة إلى التعليم العام توجد مدارس خاصة على كافة المستويات ابتداء من رياض الأطفال إلى المعاهد العليا والجامعات. وأكثر هذه المدارس الخاصة شعبية، بين أبناء الطبقة المتوسطة هي تلك التي تقوم بتعليم اللغات الأجنبية، خصوصا الإنجليزية والفرنسية والألمانية، ولكن لا يقتصر التعليم الخاص على هذه النوعية من المدارس والتي أنشأتها في الغالب إرساليات دينية أجنبية أو ارتبطت بجاليات أجنبية، وإنما توجد مدارس خاصة يتم التدريس فيها باللغة العربية بصفة أساسية، ووظيفتها هي إتاحة فرصة التعليم العام لمن لم تمكنه ظروفه، وخصوصا في مستوى المرحلة الثانوية، من الالتحاق بالمدارس الثانوية الحكومية، والتي تشترط في العادة حدا أدنى من الدرجات في الشهادة الإعدادية للالتحاق بها. ويستوعب التعليم الخاص قبل الجامعي حوالي ٥٪ من إجمالي الطالبات والطلبة. علي أن الظاهرة الجديرة بالملاحظة خلال سنوات التسعينيات هي اتساع نطاق التعليم الخاص على المستوى الجامعي، والذي كان قاصرا من قبل على وجود جامعة أجنبية واحدة في مصر وهي الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وقد بدأ التوسع بإنشاء معاهد خاصة في فروع متعددة، وقد بلغ عدد المعاهد الخاصة التي تم إنشاؤها أو تطويرها خلال الفترة ١٩٩١/٩٠-١٩٩٤/٩٣، -وهي آخر بيانات توافرت للدراسة- ستة عشر معهدا وبدأت الدراسة في سنة ١٩٩٧/٩٦ في أربع جامعات خاصة، وذلك بالإضافة إلى السماح بفتح فروع لبعض الجامعات الأجنبية، وخاصة الأمريكية في مصر، من أشهرها ما يعرف بجامعة سيتي.

وقد بلغ إجمالي الطلاب في مرحلة التعليم الابتدائي أكثر من سبعة ملايين طالب (٥٤٩و٠٤٩و٧)، عشرهم تقريبا يذهب إلى المدارس الأزهرية (٧٠٤٤٤٦)، ويبلغ عدد الطلاب في المرحلة الإعدادية أكثر من ثلاثة ملايين (٣,٣٥٣,٢٥٨)، ينخفض عدد الأزهريين فيما بينهم إلى أقل من ٥٪ (١٤٧,٧٦٢). أما في التعليم الثانوي فيبلغ عدد الطلاب ٢٤٦٦,٦٠٩ يذهب أكثر من نصفهم إلى التعليم الفني (١,٦٩٩,٦٦٥)، وحوالي ٧٪ منهم إلى التعليم الأزهري.

أما على المستوى الجامعي، فقد بلغ عدد الطلبة والطالبات ٦١٢٨٤٤ في سنة ١٩٩٤/٩٣ يتوجه أقل من الخمس منهم (٩٠٢٧٧) إلى التعليم الأزهري. وأخيرا فقد بلغ عدد الطلبة المقيدين في المعاهد العليا الفنية التابعة لوزارة التربية والتعليم ٨٠٩٦٢ في نفس العام، وذلك وفقا لبيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. ولم تتوافر أرقام عن طلاب الجامعات الخاصة، ولكن الأرجح أن عددهم، مع طلبة الجامعة الأمريكية، لا يتجاوز خمسة آلاف، أو أقل من ١٪ من عدد الطلبة والطالبات المقيدين في الجامعات القومية.

والجدير بالذكر أن كل مراحل وأنواع التعليم في مصر تخضع للإشراف الحكومي والذي تقوم به وزارة التربية والتعليم العالي. وقد أكد الدستور على هذه المسألة. فالمادة الثامنة عشر والتي تنص على حق التعليم، تؤكد أن الدولة "تشرف على التعليم كله".

تحديد المقررات الدراسية

ويتم تحديد البرامج التعليمية من جانب وزارة التربية والتعليم، والتي توجد فيها لجان متخصصة لكل مقرر، ويرأس كلاً منها مسئول خاص، ومهمة كل من هذه اللجان وضع العناصر الرئيسية في كل مقرر. وتتألف كل لجنة من عدد من المتخصصين العاملين في الوزارة وعدد من الخبراء من خارج الوزارة، هم عادة من بين أساتذة الجامعات.

وكان المعتاد قبل سنوات قليلة أن تطلب الوزارة من أحد أساتذة الجامعات بالمشاركة مع أحد العاملين بالوزارة تأليف كتاب وفقا للعناصر التي تحددها هذه اللجنة، وأن تتبع نفس الأسلوب بالنسبة للكتب الأخرى المستخدمة في نفس المقرر، أو كتب المقررات الأخرى. إلا أنها قد عدلت عن هذا الأسلوب منذ سنوات ولجأت إلى أسلوب المسابقات المفتوحة المعلن عنها في الصحف، فتدعو المتخصصين للاشتراك في هذه المسابقات لتأليف الكتب المدرسية.

وبعد وصول مشروعات الكتب من جانب المتسابقين تقوم لجنة غير معلن عنها بفحص مشروعات الكتب، وترتيبها بحسب استيفائها للمعايير التي حددتها الوزارة. وتعلن الكتاب الفائز الذي يتلقى مؤلفه أو مؤلفوه الجائزة المقررة. والخطوة التالية هي إرسال الكتاب إلى المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وذلك لإخراجه بالشكل التربوي المطلوب، بتزويده بالرسوم والصور الترفيهية والبيانات الأخرى.

وهكذا فعملية تحديد المقرر وتأليف الكتاب تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، ولا تتوافر أية معلومات عن مشاركة منظمات المجتمع المدني، سواء في تحديد عناصر المقررات أو في التأليف أو في إخراج الكتب المدرسية. وربما يكون المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي هو السلطة المسئولة عن التصديق على تحديد المقررات الدراسية والكتب المرتبطة بها.

ولكن عندما يثور نقاش في الصحف حول بعض القضايا الخلافية في أحد المقررات، فإن المسألة قد تحال إلى مؤسسات أو خبراء من خارج الوزارة، فقد ثار جدل حول محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية، منذ سنوات، فقام الوزير بإرسال الكتب موضع النقاش إلى د سيد طنطاوى، مفتي الديار المصرية في ذلك الوقت، وشيخ الأزهر في الوقت الحاضر، لإبداء الرأي فيها، وقد تم الأخذ برأيه.وفي حالات أخرى يجرى تغيير طبيعة المقرر من حيث كونه اختياريا أو إلزاميا لكل الطلاب بناء على مواقف الرأي العام. فقد اعترض الكثيرون من الكتاب، وفي مقدمتهم المفكرة البارزة د نعمات أحمد فؤاد على كون مقرر التاريخ في المرحلة الثانوية اختياريا بالنسبة لطلبة هذه المرحلة، وتقرر في أعقاب ذلك، في يوليو سنة ١٩٩٧، جعل هذا المقرر إلزاميا لكل الطلاب.

وينطبق هذا التحديد للمقررات الدراسية من جانب وزارة التربية والتعليم على كافة المدارس المصرية، سواء كانت عامة أو خاصة، مدنية أو دينية، والاستثناء الوحيد هو المدارس الأجنبية الموجودة في مصر والتي تمنح شهادات أجنبية. ولكن حتى يتاح لخريجي هذه المدارس الأجنبية الالتحاق بجامعات مصرية فإنها تقوم بتدريس بعض المقررات وفقا لما يتم في المدارس الحكومية وباللغة

العربية، وينطبق ذلك أساسا على مقررات المواد الاجتماعية، أي التاريخ والجغرافيا، وكذلك اللغة العربية والتربية الدينية. ويؤدي الطلاب في هذه المواد نفس الامتحان الذي يخضع له طلاب المدارس الحكومية.

أما بالنسبة للإشراف على الالتزام بمقررات الوزارة، فإن كل مدرس يحصل على دليل لتدريس كل مادة، يتضمن توجيهات الوزارة فيما يتعلق بكيفية التدريس، وهو ملزم باتباع هذا الدليل. ويخضع المدرس في أدائه لوظيفته للإشراف الإداري والعلمي، فمدير المدرسة يقوم بهذا الإشراف الإداري،ويقوم كل من المدرس الأول في كل مادة، والموجه والمفتش، بضمان الإشراف العلمي.

وليس من المؤكد أن يتبع المدرسون هذا الدليل في كل الحالات. فقد نقل في السنوات الأخيرة عدد كبير من المدرسين الموصوفين بأنهم من أصحاب الاتجاهات الإسلامية إلى وظائف إدارية وذلك بدعاوى متعددة منها أنهم قاموا بتدريس موضوعات ليست جزءا من المقرر، وربما تكون موضوعات سياسية غالبا، واعتبر ذلك خروجا على الواجبات الوظيفية، واستغلالا للنشء الذي لا يملك وسيلة للرد عليهم. وفي حالات أخرى كان السبب هو أن المدرسين، خصوصا الذين يقومون بتدريس مقرر التربية الإسلامية، قد أساءوا إلى أصحاب العقائد الأخرى، وفي الغالب من بين المسيحيين. وفي فئة ثالثة من الحالات كان السبب هو محاولة فرض زي خاص على التلميذات، يصف بأنه زي إسلامي.

وقد أوضحت إجابات المسئولين عن كليات التربية الذين اتصل بهم أعضاء الفريق أنه لا يوجد أي تدريب خاص بتدريس حقوق الإنسان داخل كليات التربية الموجودة في الجامعات المصرية، والتي يتم فيها إعداد المدرسين، وذلك على أي مستوى. بل إن حقوق الإنسان لا تدرس داخل هذه الكليات على أي مستوى وفي أي مقرر، ومن ثم فإن معرفة طلبتها بهذه الحقوق هو أمر يتوقف على اجتهاداتهم الفردية، أو على الصدفة التي تتمثل في كون القائمين بالتدريس في هذه الكليات، قد يكونون –في حالات نادرة– من بين المهتمين بقضايا حقوق الإنسان.

التقييم المنهجي لكتب التعليم الأساسي

لا يتم تدريس حقوق الإنسان كمادة مستقلة في أي من سنوات التعليم الأساسي في مصر، بل إنها لا تدرس كمادة مستقلة في أي من مراحل التعليم، سواء في ذلك الجامعي أو غير الجامعي، وذلك باستثناء كلية الاقتصاد والعلوم السياسية التي أدخلت مقررا اختياريا في حقوق الإنسان لطلبة السنة الثانية قسم العلوم السياسية، وذلك منذ العام الجامعي ١٩٩٢/١٩٩٣، وقد تواصل تدريسها منذ ذلك الحين.

ولكن توجد إشارات إلى مبادئ متفرقة لحقوق الإنسان في مقررات متعددة في مراحل التعليم المختلفة. ويوحي استعراض الإشارات إلى حقوق الإنسان في الكتب المقررة في مواد اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية والمسيحية والمواد الاجتماعية واللغة الأجنبية في مرحلتي التعليم الأساسي الابتدائية والإعدادية إلى وجود إشارات إلى حقوق الإنسان في معظم هذه الكتب، وإذا ما حسبت

تكرارات الإشارة إلى حقوق الإنسان على أساس الفقرة، فإنها ترتفع في مقررات المواد الاجتماعية إلى ٣٩,٢٪ من إجمالي الفقرات، بينما تنخفض إلى ١٤,٢٪ في مقررات التربية الدينية و١٤٪ في اللغة الأجنبية (الإنجليزية). بينما تحتل الإشارة إلى حقوق الإنسان في مفردات اللغة العربية موقعا وسطا، وإن كان أقرب إلى الموقع الأعلى للمواد الاجتماعية، حيث تبلغ نسبة الفقرات ذات الصلة ٣٨٪، حسب الجدول رقم (١).

أما إذا حسبت هذه التكرارات على أساس الجمل فإن نصيب الإشارة إلى حقوق الإنسان من إجمالي الجمل ينخفض إلى حد كبير، فيهبط على سبيل المثال في مقررات التربية الدينية إلى ٣,٨٪ وفي مقررات اللغة العرب ية يصل إلى ١٨,٨٪ من إجمالي الجمل.

جدول رقم (١)

الأهمية النسبية لمقررات حقوق الإنسان في المقررات الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي

المقرر	نسبة الفقرات التي تشير إلى حقوق الإنسان إلي إجمالي الفقرات
اللغة العربية	٣٨٪
التربية الدينية	١٤,٢٪
اللغة الإنجليزية	١٨,٣٪
المواد الاجتماعية	٣٩,٢٪

ومن المؤكد على أي حال أن تنظيمات المجتمع المدني، وخصوصا منظمات حقوق الإنسان لا تشارك بأي صورة من الصور في تحديد أهداف تدريس حقوق الإنسان وضبط المحتوي؛ إذ إن بعض هذه المنظمات، بل أهمها على الإطلاق -وهي المنظمة المصرية لحقوق الإنسان- لا تحظى باعتراف قانوني من جانب الحكومة المصرية، والمنظمات الأخرى تأسست كشركات مدنية، وتشكك الحكومة في الأساس القانوني لوجودها، وإن كانت تسمح لها حتى الآن بمزاولة نشاطها. وعموما فقد أتيح لبعض الجمعيات الأهلية والشخصيات العامة المشاركة في مؤتمرين عن التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي دعيا إلى الاهتمام في المقررات الدراسية لهاتين المرحلتين بحقوق الإنسان. وفي أغلب الحالات كانت الإشارة إلى حقوق الإنسان ترد بذكر أحد هذه الحقوق منفردا، ودون ربطها بقضايا أخرى أكبر، وإن كانت هناك حالات جرى فيها ربط حقوق الإنسان بالسلم بصفة عامة، وارتباط ذلك بالرخاء. فقد جاء في كتاب التاريخ المقرر على السنة الثالثة الإعدادية في الصفحة ٢٣٢ الإشارة إلى "إنهاء الحروب بين العرب وإسرائيل، وإقامة سلام تنعم فيه شعوب المنطقة بالأمن والرخاء". وتزداد الإشارة إلى الحق في السلام في كتب اللغة العربية، وخصوصا في كتاب لغتنا الجميلة في الصف الثاني الإعدادي وتشير بعض كتب اللغة العربية إلى الحق في التعليم بصفة عامة وتعليم المرأة بصفة خاصة باعتباره ضروريا لتحقيق التنمية البشرية مثلما جاء في كراسة الخط العربي للصف الثالث الإعدادي (ص١٨)

أو كراسة الأنشطة والتدريبات للصف الخامس الابتدائي(ص١٢).

وتظهر دراسة المقررات المختلفة أن النصوص والصور والتدريبات تعبر عن مضمون حقوق الإنسان بدرجات متفاوتة، وإن كان من الواضح أيضا أنها تطرح نمطين، فبينما تؤكد كتب اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية على أهمية الحقو ق الاقتصادية والاجتماعية وحقوق الشعوب، تظهر كتب التربية الدينية المسيحية وكتب المواد الاجتماعية وكتب اللغة الأجنبية المكانة المهمة للحقوق المدنية والسياسية، وخصوصا حقوق التسامح والمساواة والحرية، وإن كانت الأخيرة لا ترد في سياق سياسي.

ففي كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تأتي الحقوق الاقتصادية والاجتماعية في المرتبة الأولى من حيث نسبة التكرارات، وذلك بالمقارنة بسائر الحقوق الأخرى حيث تحظى بنسبة ٤٤,١٢٪ من تكرارات الفقرات، تليها حقوق الشعوب بنسبة ١٥,٦٪، ثم حقوق التضامن بنسبة ١١,٣٤٪، ولا يختلف الأمر كثيرا في مرحلة التعليم الإعدادي، وإنما يتغير الترتيب، فتصبح حقوق الشعوب في المحل الأول بنسبة ٣٣,٧٦٪، وتأتي الحقوق الاقتصادية والاجتماعية في المحل الثاني بنسبة ٢١,٩٪، وحقوق التضامن بنسبة ٨,٣٨٪، أي أن هذه الفئات الثلاث من الحقوق تستوعب فيما بينها ما يتراوح بين ٦٣,٧٠٪، من كل الإشارات فهي تستحوذ على نسبة الثلثين تقريبا. ومع أن هذه الفئات الثلاث تحظى بمكانة كبيرة في كتب التربية الدينية، إذ تقترب من النصف في كتب التربية الدينية الإسلامية للصف الابتدائي (٤٧,٥٪)، وتهبط إلى الخمسين في كتب المرحلة الإعدادية، إلا أن الحق في التسامح هو الذي يحتل المكانة الأولى هنا بنسبة مرتفعة تصل إلى ٢٩,٣٪ في كتب المرحلة الأولى ٢١,١٪ في كتب المرحلة الإعدادية. وتشذ عن هذا النمط نسبيا كتب التربية الدينية المسيحية التي تولى أهمية متواضعة للحقوق الاقتصادية الاجتماعية حيث تهبط إلى ٢,١٪ في كتب المرحلة الابتدائية، وترتفع إلى ١١,٨٪ في كتب المرحلة الإعدادية، ويعوض عن ذلك نسبيا ارتفاع حصة الحق في التضامن الذي يصل إلى ٢٣,٤٪ في كتب المرحلة الأولى وإلى ٤,٧٪ في المرحلة الاعدادية، وذلك بسبب التركيز في كتب الدين المسيحي على الحق في التسامح، والذي ترتفع نسبة تكراراته إلى ٥١,١٪ في كتب المرحلة الابتدائية، ويظل في المحل الأول في كتب المرحلة الإعدادية، وإن انخفضت نسبته إلى ٢٤,٤٪.

وتؤكد مقررات المواد الاجتماعية كذلك على حقوق الشعوب، فهي التي تحتل المكانة الأولى في كل السنوات من السنة الرابعة الابتدائية إلى السنة الثالثة الإعدادية، وتتجه نسبة تكراراتها إلى الارتفاع بصفة عامة في المرحلة الإعدادية بمتوسط يقترب من ٣٦٪، بينما يهبط هذا المتوسط في المرحلة الابتدائية إلى ٢٨,٥٪، هذا وإن كان نصيب الحقوق الاقتصادية يتدنى في هذه الكتب، وخصوصا في المرحلة الإعدادية، عندما يصل إلى أدناه في السنة الثالثة الإعدادية، (١,٨٪و ٢,٩٪) في السنة الثانية الإعدادية، فإن حقوق التضامن تبرز من جديد في هاتين السنتين، فيأتيان في المرتبة الثالثة أو الثانية. وبذلك يظل نصيب الفئات الثلاث من الحقوق الاقتصادية وحقوق الجماعات والشعوب وحقوق التضامن عاليا، لا يهبط عن الثلث (٣٤٪) في السنة الرابعة الابتدائية، ويدور حول ما يقرب من ٤٠٪ في السنة الخامسة الابتدائية والثانية الإعدادية (٤٣,٤٧٪) بالترتيب، وما يزيد عن النصف في

السنتين الأولى والثالثة الإعداديتين (٥٢, ٥٤٪ على التوالي).

وتتسم كتب المواد الاجتماعية بأنها هي التي تولى بعض الحقوق المدنية والسياسية مكانة متقدمة، فهي تحظى بنصيب الثلثين في كتب السنة الرابعة الإبتدائية، ويأتي حقا الحياة والحرية في المقدمة بتكررات تصل إلى ٢٤, ٢٠٪ من إجمالي تكرارات الحقوق، ويليها حق المواطنة بنسبة ١٠٪، ويأتي الحق في المواطنة في المكانة الثانية بعد حقوق الشعب في السنة الخامسة الابتدائية، ويحل محله في هذه المكانة الحق في الحرية في السنتين الأولى والثانية الإعداديتين. ويأتي الحق في الحرية في المكانة الثالثة بين إجمالي الحقوق في السنة الثالثة الإعدادية.

وتظهر كتب اللغة الأجنبية -الإنجليزية- نمطا متميزا في التأكيد على الحقوق المدنية والسياسية، فحقا المساواة والتسامح يحتلان مكانة متقدمة في كتب السنتين الرابعة والخامسة الابتدائيتين، بل إن حق المرأة يظهر بدوره أحيانا في مكانة متقدمة، بينما تتراجع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فالحق في المساواة يظهر بتكرارات تزيد دائما عن الثلث وتتجاوز النصف أحيانا، والحق في التسامح يحظى أيضا بمكانة بارزة فلا يقل عن ١٧٪، ويتراوح في حالات أخرى أو في كتب أخرى بين ٢٦٪ و٤٣٪. وتؤكد كتب المرحلة الإعدادية على الحق في الحرية، ولكن في غير الإطار السياسي، فتتكثف الإشارة إليها في كتب السنة الأولى الإعدادية، حيث تقترب تكراراتها من النصف أو تزيد عن الربع وتقترب من الخمسين (٣٩, ٢٧٪) في السنة الثانية، وتظل محتفظة في السنة الثالثة بنسب تتجاوز الربع بقليل (٢٧, ٢٩٪). بينما تنخفض الإشارة إلى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية إلى أقل من ١٠٪ في كتب المرحلة الابتدائية وإلى أقل من ٢٠٪ في كتب المرحلة الإعدادية، ولا يشذ عن ذلك سوى كتابين، أولهما من كتب السنة الرابعة الابتدائية حيث حظيت فيه تلك الحقوق بنسبة الخمس، وكتاب آخر في السنة الثالثة الابتدائية وصلت فيه نسبة هذه الحقوق إلى ما يقرب من الثلث (٣٢٪).

وأخير تظهر كتب التعليم الخاص نمطا متوازنا في التأكيد على كافة فئات الحقوق، فبينما يميل بعضها إلى إيلاء مكانة ثانوية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فيقل نصيبها عن ٢٠٪ في اثنين منها، وذلك لصالح حقوق المساواة والتسامح والكرامة (١١٪ لكل منها)، ثم لصالح حق الحرية ٢٢٪ بل والمرأة ٣٣٪، تولى كتب أخرى هذه الحقوق مكانة متقدمة تتراوح بين الخمس في واحد، وتقترب من الثلث في كتابين آخرين (٢٩٪)، وترتفع إلى ٥٧٪ في كتاب ثالث. ومع ذلك فحتى في هذه الحالات تظل الحقوق المدنية والسياسية بارزة، فتتراوح تكرارات الحق في المساواة بين ٢٩٪ و٤٠٪، والإشارات إلى الحق في الحرية بين ١٢٪ و٣٣٪ في حالتين و٢٠٪ في حالة أخرى، وتظهر حقوق الطفل فتأخذ هذه الفئة بنسبة تكرارات تصل إلى ٢٠٪ من إجمالي تكرارات الحقوق. ويظهر هذا التوزيع في كتب التعليم الخاص للسنة الثالثة الابتدائية.

وهكذا يتضح من هذا العرض أن هناك قدراً من التكامل فيما يتعلق بتغطية الفئات المختلفة من حقوق الإنسان، فبينما تركز كتب اللغة العربية والتربية الدينية على الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، تميل كتب المواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية إلى إيلاء أهمية أكبر للحقوق المدنية والسياسية، وتظهر

حقوق الشعوب في كتب المواد الاجتماعية. ويحتل الحق في التسامح مكانة بارزة في مقررات التربية الدينية وكذا في مقررات اللغة الأجنبية. ومع ذلك فهناك غياب لبعض الحقوق، مثل الحق في المشاركة من خلال الأحزاب السياسية، كما أن أغلب الحقوق ذات الصفة المزدوجة، أي التي تحتمل أن تكون حقا مدنيا أو سياسيا، قد عرضت في غالب الأحيان في إطار غير سياسي، وهذا واضح تحديدا في كتب اللغة العربية، والإنجليزية.

ويبدو التكامل في حدود المادة الواحدة في بعض المقررات، مثل مقررات اللغة الإنجليزية، والتي قد ترجع إلى أن هناك مؤلفاً واحد لبعضها. ويتضح قدر من التكامل أيضا داخل مادة اللغة العربية، فبينما تحظى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية بمكانة بارزة فيها، إلا أن أهميتها النسبية تأخذ في الهبوط إلى حد ما مع التقدم في السنوات الدراسية، وتظهر حقوق مدنية وسياسية مثل الحق في الكرامة، والحق في الحرية والحق في المساواة بين الحقوق التي تؤكد عليها كتب السنة الخامسة الابتدائية في نفس المادة.

ويظهر هذا التكامل أيضا في طريقة تناول حقوق الإنسان، فهي تذكر في أغلب الحالات بصورة متوازنة بين الصريح والضمني، وعلى نحو إيجابي في الغالبية الساحقة من الحالات، كما لا يفوت المقررات المختلفة أن تطرحها أيضا باعتبارها واجبات.

ولكن التكامل لا يظهر بنفس الدرجة عند طرح مرجعية هذه الحقوق، فهي المرجعية المحلية أو الدينية في مقررات اللغة العربية والتربية الدينية، بينما تزيد نسبة المرجعية الدولية في كتب اللغة الإنجليزية، وخصوصا المستوى الرفيع، وكتب المواد الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بصحة المعلومات فلم يلتقط الفريق أخطاء كثيرة في كتب التربية الدينية أو المواد الاجتماعية، بينما ظهر العديد من أخطاء المعلومات في كتب اللغة العربية، مثل الحديث عن مسابقات سباحة مشتركة بين الفتيان والفتيات في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة الابتدائية، والحديث عن العديد من الكتب التي يمكن شراؤها بجنيه واحد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية الإعدادية، كما اكتشف الفريق أيضا أخطاء تتعلق بعدد سكان مصر وذكر الدراسات المستقبلية باعتبارها من الدراسات الطريفة في كتاب القواعد والتدريبات للسنة الثانية الإعدادية. ولوحظ أيضا إقحام موضوعات لا علاقة لها بالحق موضع التنويه في بعض كتب اللغة العربية، مثل عرض قصة عن ذكاء الثعلب في موضوع يتعلق بالتضامن في كتاب اقرأ وتعلم للصف الثاني الابتدائي أو واجب النجدة بموضوع يتعلق بالبيئة في نفس الكتاب. وذلك بالإضافة إلى كثرة الأخطاء المطبعية.

ومن ناحية ثانية لاحظ الفريق أن سلسلة Welcome المقررة ضمن منهج اللغة الإنجليزية حافلة بالقصص الخرافية، والتي لا يمكن أن تنتمي إلى قصص الخيال العلمي التي تشحذ قدرات التلاميذ على تصور عوالم أو وقائع تقوم على أسس علمية صحيحة أو ممكنة. وذكرت الباحثة التي درست كتب اللغة الإنجليزية قصصا عن تماثيل فرعونية تتحرك وساحر يسخط الناس عرائس وأبواباً سحرية تفتح في الآثار الفرعونية مما لا يناسب إعداد الأطفال لمواجهة عالم يقف على أعتاب عصر سمته

الأساسية ثورة علمية وتكنولوجية هائلة.

وقد تفاوتت المقررات المختلفة بالنسبة لدرجة التناسق الداخلي فيها وعلى حين بدت مقررات اللغة الأجنبية ذات درجة عالية من التناسق، لاحظ الفريق قدرا من التناقض بين المبادئ التي تسعى هذه المقررات إلى بثها في نفوس النشء، أو بين هذه المبادئ وبعض الوقائع أو الأمثلة التي تذكرها على سبيل التدليل أو الإشارة، فقد أشارت كتب اللغة العربية مثلا إلى الحق في حرية الرأي، ولكنها أكدت من ناحية أخرى وبصورة مكثفة على واجب الطاعة، مما قد يعطى الانطباع بأن الاختلاف في الرأي يعكس نوعا من العصيان أو التمرد غير المحمود.

وإذا كانت كتب التربية الدينية سواء الإسلامية أو المسيحية تؤكد على قيمة التسامح، إلا أن هناك كتاباً من كتب التربية الدينية الإسلامية قدم تفسيرا لبعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية قد يصب في النهاية في اتجاه استخدام العنف، وذلك في إطار الحديث عن المسئولية عن تغيير المنكر، إذ أجاز التفسير الذي تتبناه فرق الإسلام السياسي التي تلجأ إلى استخدام القوة المسلحة في حربها ضد الدولة، وذلك دون أن يحدد الكتاب نوع المنكر الذي يجوز تغييره باليد، ومعنى تغيير المنكر باليد. وقد ورد هذا التفسير في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي (ص٣).

ومن ناحية أخرى، فبينما تؤكد معظم هذه الكتب على حرية العقيدة وقبول الاختلاف فيما بين العقائد الدينية، تأتي فقرة في أحد الكتب لتلغي ذلك تماما، حيث تؤكد إنه لن يقبل دين سوى الإسلام. وجاء ذلك في كتاب التربية الدينية للصف الثاني الإعدادي (ص٤٠).

كذلك يوجد نوع من التناقض بين بعض المبادئ التي دعت إليها هذه المقررات المختلفة وأنماط من السلوك استحسنتها أو طرحتها باعتبارها جديرة بالاتباع. فالدعوة إلى الحفاظ على البيئة المتوازنة قد تتعارض مع استحسان قطف الزهور، وهو المعنى الذي قد يخرج به النشء من قصيدة لأبي القاسم الشابي تتحدث عن قطف الزهور كأحد مظاهر مرحلة المرح في حياة الشاعر. وبينما وردت حقوق المرأة في أكثر من مقرر، إلا أن الصور المصاحبة لكتب اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية صورت المرأة غالبا في صورة نمطية وتبعد عن المقصود بالتأكيد على خروجها لتلقى العلم والقيام بالعمل خارج المنزل.

ولا بد في هذا السياق من التأكيد على أن حقوق الإنسان نادرا ما ترد كموضوع مستقل في أي من هذه المقررات، وإنما جاءت دائما كإشارات متناثرة في ثنايا الكتب المختلفة، وهي إشارات متتابعة في أكثر من كتاب في نفس السنة الدراسية، وفي مقررات مختلفة في سنوات دراسية متعاقبة. بحيث تتضافر كل هذه الكتب والمقررات في نشر المعرفة بهذه الحقوق بين النشء، وحثهم على احترامها، واستحسان أنماط السلوك المقترنة بها. وتتفاوت حظوظ المقررات المختلفة من وحدة العرض في تناول هذه الحقوق. وتشير دراسات الفريق إلى أن هناك منطقاً معيناً يميز كل مقرر من المقررات، كما سبقت الإشارة إليه، وإن كانت وحدة العرض تبدو أعلى ما تكون في مقررات اللغة الأجنبية، وذلك إما لوجود مؤلف واحد بالنسبة لبعضها، أو لوجود مؤلف معين يشترك في تأليف العديد منها مع مؤلفين آخرين.

تصاعدية المعلومات

لاحظ الفريق أيضا قدرا من تصاعدية المعلومات في المقررات التي قام بدراستها، سواء من حيث المعاني المراد إبلاغها للنشء أو من حيث طريقة إيصال هذه المعاني من حيث طول الجمل ، واستخدام الصور والأشكال، بحيث تميل الجمل إلى القصر، وتكثر الصور والأشكال في كتب المرحلة الابتدائية، وخصوصا في سنواتها الأولى، وتميل الجمل إلى الطول، وتقل الصور تدريجيا في كتب السنوات المتقدمة في المرحلة الابتدائية وفي كتب المرحلة الإعدادية.

ومع ذلك تنقسم هذه المقررات إلى فئتين: مقررات المواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية بصفة عامة من ناحية، ومقررات اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية خصوصا، وكذا كتب المستوى الرفيع في اللغة الإنجليزية من ناحية ثانية.

وبينما تتسم الفئة الأولى عموما بتقديم المعلومات بما يتناسب مع سن الطالب، وبأن التدريبات موظفة لخدمة الهدف من تدريس حقوق الإنسان. فالتدريب الخاص بتصريف الأفعال باللغة الإنجليزية ينقل معنى حق المرأة في العمل. وفي كتب المواد الاجتماعية يسأل الطالب عن أهمية المساواة بين الجنسين في التقدم والتنمية، أو أن يشرح أهمية العدالة الاجتماعية في مواجهة مشكلة الفقر. ومع ذلك لاحظ الفريق أن هناك محدودية واضحة في اتباع أسلوب الصور والأشكال التبريرية المرسومة التي تشتمل على معاني حقوق الإنسان في كتب المواد الاجتماعية والاستثناء في هذه الفئة هو كتب المستوى الرفيع ، فبعض القصص ضمنها مثل Great Men and Women حافلة بالمعاني والقيم الإنسانية الرفيعة، إلا أنها تنقل هذه المعاني باستخدام ألفاظ ومصطلحات معقدة. ومع ذلك فرغم صعوبة المعلومات وصعوبة الصياغات، إلا أن تلاميذ وتلميذات المستوى الرفيع قد يستطيعون التغلب على هذه الصعوبة.

أما الفئة الثانية، والتي تضم كتب اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية خصوصا، فإنها تتسم في بعض الحالات بصعوبة شديدة في فهم بعض دروسها حتى على كبار السن، فهناك نصوص في كتب اللغة العربية يفترض أن يحفظها النشء عن ظهر قلب، ولكن معانيها صعبة المنال، وتنطبق ذلك على قصائد شعرية وآيات قرآنية، وهناك أمثلة عديدة تضمنت كراسة الخط العربي للصف الثاني الابتدائي العبارة "لا يقبل الضيم إلا ذليل مهان"، والمعني في حد ذاته ليس سهل المنال لأطفال في سن السابعة، فضلا عن صعوبة فهم معنى الضيم، أو المهانة، وينطبق نفس الأمر على عبارة أخرى بنفس الكراسة تحذر "وما يكب الناس في النار إلا حصائد ألسنتهم".

كما أن الغرض من بعض التدريبات غير واضح، فعندما يطلب من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في كراسة تدريباتهم أن يكملوا الجملة الناقصة "والقضاة يحكمون وهدفهم إرضاء". على أن يختاروا تتمة الجملة من الكلمات (الناس ـ الله ـ الدولة)، فإن المعني الذي سيفهمه الطالب هو استحالة أن يحكم القضاة على نحو يرضى الله والناس أو الله والدولة والناس معا، لأنه من الواضح أن الإجابة الصحيحة من وجهة نظر واضعي كتاب التدريبات هذا هي "الله".

أما كتب التربية الدينية الإسلامية خصوصا، فهي حافلة بالأمثلة على صعوبة الآيات التي يجرى اختيارها ليقوم النشء بحفظها. ما هو المعنى المقصود من تدريس الآية الكريمة "تبت يدا أبي لهب وتب، وامرأته حمالة الحطب" لأطفال في سن السابعة، إن الألفاظ الواردة في هذه الآية عسيرة الفهم بالنسبة للبالغين . وفوق ذلك فإن بعض السور القرآنية المقررة طويلة، يشق فهمها، بل ولا يقوم المدرسون والمدرسات بشرحها، رغم أن هؤلاء الأطفال في تلك السن مطالبون بحفظها،وبذلك يتعود النشء في هذه السن المبكرة على أن يحفظوا بدون فهم، وأن يطيعوا طاعة عمياء دون أن يدركوا ما هو المقصود من الأوامر المعطاة لهم، وبذلك يصبحون صيدا مناسبا لمن يريدون توجيههم على نحو يضر بصالح المجتمع، طالما أن الذي يوجههم يحتل موقع السلطة، أي سلطة، في مواجهتهم، مثلما تأمرهن مدرساتهن، ويأمرهم مدرسوهم بأن يحفظوا ويرددوا نصوصا لا يفقهون معانيها.

بناء العبارات

لاحظ الفريق قدرا كبيرا من التدرج في بناء العبارات، في كل المقررات، انتقالا من البساطة وصغر عدد الكلمات في الجملة في السنوات المتقدمة في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الإعدادية، وإن كان استخدام الألفاظ وتصوير المعاني لا يتسم دائما بالبساطة، خصوصا في كتب اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، وبالذات في مراحلها الأولى، وقد سبق ضرب أمثلة متعددة على ذلك في أقسام سابقة من هذه الدراسة.

والواقع إن تنظيم المعلومات جاء دائما بطريقة واحدة، موجهة لكل النشء. أيا كانت انتماءاتهم الجغرافية، وأيا كانت أصولهم وأوضاعهم الاجتماعية، وإن كانت التدريبات في بعض المقررات، خصوصا المواد الاجتماعية والأنشطة، توجه النشء إلى معرفة المعالم البارزة لبيئتهم المحلية، والإحاطة بأهم الأحداث التي جرت فيها، والشخصيات التي صنعت تاريخها.

ولكن نظرا لأن المحيط الاجتماعي للمدرسة ليس واحدا، فالمدارس تتواجد في أحياء فقيرة، وفي أحياء غنية داخل المدن، وفي الريف، وفي الحضر، وكما أن النصوص التي يجرى تدريسها واحدة، فإن المسئولية تقع على القائمين بالتدريس لتطويع المادة التعليمية للبيئة الاجتماعية المحيطة بهم. وهذا أمر يتوقف على تدريبهم على مثل هذا التطويع ومهاراتهم في تحقيقه.

وفضلا عن ذلك يمكن القول إن بعض عناصر الوسط الاجتماعي والثقافي في المحيط نادرة أو مغيبة. فذكر الأقباط نادر في كتب اللغة العربية، والأطفال الأقباط مطالبون بحفظ آيات قرآنية، وذلك دون أن تكون هناك آيات من الإنجيل مثلا يقرأها الأطفال المسلمون، أو يكون عليهم حفظها. كما أن الدعوة إلى دين واحد صحيح في كتب التربية الدينية الإسلامية، فيه تجاهل واضح لوجود أصحاب عقائد أخرى في المجتمع المصري، كذلك فإن ترك مسألة تغيير المنكر باليد لمن يقدر عليه هو تأييد مستتر لأنصار التيارات الإسلامية التي تدعو إلى حمل السلاح لمقاومة كل ما يشكل خروجا على الإسلام من وجهة نظر قياداتها. وأخيرا، فإن الإشارة إلى اليهود، دون تمييز بين اليهود والاسرائيليين،

والصور السلبية التي تطرحها عنهم كتب التربية الدينية الإسلامية هو أمر يتنافى مع السياسة الخارجية للحكومة المصرية التي تعتبر السلام مع إسرائيل واحدا من منطلقاتها الأساسية. وربما كان الأفضل شرح حقائق الصراع العربي الإسرائيلي بكل ما جرى فيه في الماضي والحاضر، والتأكيد على أنه من بين اليهود، يوجد أنصار للقضايا العربية، بل إن بعض أنصار الحقوق العربية هم أيضا إسرائيليون، وإن كانت سياسيات حكومات إسرائيلية متعاقبة تمثل إصراراً على إنكار هذه الحقوق، أو بعضها.

ولا شك أن التأكيد على التسامح، والصداقة بين الشعوب، وهو ما يظهر بوضوح في كتب التربية الدينية، والمواد الاجتماعية، واللغة الأجنبية، لهو انعكاس للإطار الاجتماعي والسياسي العام، من تصاعد نشاط جماعات الإسلام السياسي المسلحة منذ بداية التسعينيات، وتوجيه قسم من أعمالها المسلحة ضد المسيحيين والسياح الأجانب، ومن ثم فهو حث على تبنى الاتجاهات التي تجعل وقوع مثل هذه الأعمال أمورا غير مستحبة.

طريقة بناء الكتب

يلاحظ أن معظم المقررات نحت نحو منهج وسط يجمع بين المنحى التأليفي والتدريبات، وينطبق ذلك على كل المواد تقريبا، فباستثناء القصص في مقررات اللغتين العربية والإنجليزية، تضم كل الكتب الأخرى نصوصا للقراءة، بالإضافة إلى تدريبات تصاغ على هيئة أسئلة ذات طبيعة متنوعة. وينطبق ذلك على تناول حقوق الإنسان في هذه الكتب، كما سبق إيضاحه، فهي ترد في صورة نصوص متناثرة هنا وهناك، ولكن تصحبها تدريبات متنوعة، وتقترن بها صور توضح المعني المقصود. وإن كانت كثافة استخدام الصور والأشكال تخف بالتقدم في السلم الدراسي، صعودا من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية.

وفي الواقع يصعب الحكم على ما إذا كانت هذه الكتب المختلفة قد توافقت مع البرامج والأهداف الخاصة بتدريس حقوق الإنسان أم لا. إذ لم تتوافر للفريق أية بيانات تشير إلى مثل هذه البرامج، وإن كان من الواضح أن تعدد الإشارات إلى حقوق الإنسان في المقررات المختلفة يوحي بأن الأمر كان مقصودا، وأنه كان يمثل استجابة لغايات السياسة التعليمية. والواقع أن هناك دلائل متناثرة لقرارات مؤتمري تطوير التعليم الابتدائي والإعدادي على اهتمام وزارة التربية والتعليم بتدريس حقوق الإنسان، منها ما ذكره الأمين العام للمنظمة العربية لحقوق الإنسان عن استجابة وزير التربية والتعليم الدكتور حسين كامل بهاء الدين لمطالبة الأول بتدريس هذه الحقوق ورجائه المساعدة في توفير المواد اللازمة للتخطيط لمثل هذا التدريس، ومنها إشارات متناثرة إلى حقوق الإنسان في وثيقة مبارك والتعليم التي يفترض أنها تحدد معالم السياسة التعليمية في مصر في التسعينيات.

ففي هذه الوثيقة في معرض ذكر التغيرات العالمية التي توجب زيادة الاهتمام بالتعليم باعتباره قضية أمن قومي أشارت الوثيقة إلى هبوب "رياح الديمقراطية وحقوق الإنسان"، وعندما انتقلت إلى

الحديث عن عناصر الأمن القومى، عرفته على أنه مجموعة القدرات والأنظمة والإجراءات التي تكفل حماية الوطن من كل ما يهدده من أخطار منظورة أو محتملة تهدد استقراره ورفاهيته وسلامة أراضيه واستقلالية قراره". وأضافت أن هذه القدرات والإجراءات والأنظمة تتمثل في ثلاثة محاور، سياسية، واقتصادية، وعسكرية، وشرحت أن المحور السياسي ينبني أساسا على الديمقراطية وعلى السلام الاجتماعي، والديمقراطية هي نتاج طبيعي لتعليم جيد، تعليم يضع التربية على نفس القدر من الاهتمام الذي يضعه لاكتساب الطالب كما معينا من الخبرات الأساسية أو التعلم. والطالب الذي شب على أعمال الفهم والتحليل وعلى النقاش الحر وعلى إبداء رأيه بشجاعة وتقبل الرأي الآخر، يكون قد نشأ وفيه بذور الديمقراطية الحقة. وعند الحديث عن مظاهر أزمة التعليم دعت الوثيقة إلى ضرورة "أن يتحول التعليم من مجرد الحفظ والتلقين الذي تعايشنا معه طويلا، ومن التعليم القائم على التلقي السلبي من الأطفال، إلى نوع جديد تماما، إلى التعليم الإيجابي الذي يشارك خلاله الطفل في عملية التعليم، وبينت خطورة استمرار أسلوب التعليم القديم "فلقد أدت طريقة الحفظ والتلقين إلى إخراج عقول متلقية يسهل برمجتها، غير قادرة على التفكير الحر المبدع -مما ساعد في انتشار ظواهر الإدمان والتطرف والتعصب- بل وغير قادرة على خلق فرص عمل لها أو لغيرها، لأنها تمت برمجتها على طريقة نمطية لا تقبل غير الحقيقة المطلقة، ولا تعرف قيمة الرأي الآخر ولا تقبله" وعندما انتقلت الوثيقة إلى عرض الملامح الأساسية لمواجهة الأزمة، فقد ذكرت في معرض حديثها عن تطوير المناهج عددا من القدرات التي ينبغي تنميتها لدي الأطفال، بينت أن منها "أن يمكن التعليم أطفالنا من القدرة على التعامل مع البشر سواء كانت في قيادة فريق أو التعامل ضمن فريق، واستخلاص أقصى قدر من القدرات من هذا الفريق، وأن يعمل بروح الفريق الواحد، وأن تكون له القدرة على القيادة، والقدرة على التفاوض وتقبل الرأي الآخر، والاستفادة منه، والتعامل مع الآخرين بسلوكيات حضارية جيدة، ومن بين عناصر تطوير المناهج كذلك الاهتمام بالتربية الدينية، فأكدت الوثيقة أنه "لابد أن نرسخ القيم الدينية والأخلاقية في أطفالنا، ولابد أن يكون تدريس الدين دافعا للتمسك بالقيم العليا والأخلاق، وأن يكون جوهر الدين الحقيقي من التسامح والتكافل والتراحم، وحب الآخرين، والحرص على السلام الاجتماعي، وغير ذلك من القيم العليا والمبادئ السامية التي يدعو إليها الدين، من الأسس التي يجب أن نهتم بتدريسها وتعليمها لأبنائنا".

وأخيرا، فقد ذكرت الوثيقة من بين الأنشطة التربوية التي يجب تدعيمها من بين عناصر مواجهة أزمة التعليم تشجيع جمعيات المناظرة في المدارس المختلفة وذلك تحقيقا لعدة أهداف من بينها:

أ- غرس مبادئ الديمقراطية والممارسة الصحيحة لها حيث يتعلم الطالب تقبل الرأي الآخر، فهو إذن تدريب مبكر على الديمقراطية وتفتيح لعقل الطفل، وإعمال للفكر في المراحل المبكرة من العمر.

ب- التعود على أسلوب المناقشة والتزام أدب الحوار، فتحل الكلمة الهادئة الموضوعية محل المطاوي وقرن الغزال، ويتدرب الطالب على أن يستمع إلى معارضه بأدب وصبر، وأن يحاول الاستفادة من الرأي الآخر.

وهكذا، فعلى الرغم من أنه ليس هناك نص صريح ومحدد على وجوب إدراج حقوق الإنسان إما كمقرر مستقل أو في ثنايا المقررات المختلفة، إلا أن هناك تأكيداً على وجوب أن تسترشد العملية التعليمية بعدد من المبادئ التي تتلاقى مع الديمقراطية ومع بعض الحقوق المدنية والسياسية. وهو ما يجد ترجمته في تضمين هذه المبادئ في ثنايا المقررات المختلفة كما أوضحت دراسة الفريق لمقررات اللغة العربية واللغة الأجنبية والمواد الاجتماعية والتربية الدينية في مرحلة التعليم الأساسي. والحقوق التي جرى التركيز عليها تعكس جوانب متعددة من سياسة الدولة، فالاهتمام في دائرة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية بحقي العمل والتعليم هو تجاوب مع رفع شعار التنمية البشرية كغاية ووسيلة في نفس الوقت لاستراتيجية التنمية التي تتبعها الحكومة المصرية، والدعوة إلى التسامح خصوصا في مقررات اللغة العربية والتربية الدينية هي رد فعل لما ظهر من اتجاهات متعصبة ترفع السلاح أحيانا في وجه المخالفين في الرأي وأصحاب العقائد الأخرى. كما أن التأكيد على الصداقة بين الشعوب، في مقررات متعددة، مثل المواد الاجتماعية واللغة الأجنبية، يقصد به تنمية الاتجاهات الملائمة لتشجيع الدولة للسياحة، ووصفها بأنها "قاطرة التنمية"، ولمكافحة الدعاوى المناهضة للسياحة على أساس أن السياح يقومون بأعمال منافية للدين، في رأي أصحاب هذه الدعاوى، مما شجع من تأثروا بوجهة النظر هذه إلى الاعتداء مرات عديدة على السائحات والسائحين الأجانب.

ومن ناحية أخرى، فمن الواضح أن القيادة السياسية لوزارة التربية والتعليم قد لمست عدم تجاوب أعداد من المدرسين، خصوصا بالنسبة لاحترام الحرية الشخصية للتلميذات والتلاميذ، وعلى وجه التحديد فيما يتعلق بالملبس، وضرورة تقبل الاختلاف بين أبناء المجتمع الواحد والتحلي بروح السماحة وسعة الصدر في مناقشة أصحاب الآراء المخالفة، مما دعا الوزارة إلى نقل عدد كبير من هؤلاء المدرسين، تضاربت الآراء في تقديره، إلى وظائف إدارية، فأبعدتهم عن مجال التأثير المباشر على الطلاب.

وحتى الآن لم تحاول الوزارة علاج هذا الموقف بتضمين مناهج الدراسة في كلية التربية أي مقررات أو عناصر مقررات عن حقوق الإنسان، أو بتنظيم دورات خاصة للمدرسين عن حقوق الإنسان، بتوجيههم على أي نحو خاص بالنسبة لهذه المسائل.

بيئة تدريس حقوق الإنسان في المرحلة الأساسية

ولن يكون الحديث عن وضع حقوق الإنسان في المقررات الدراسية كاملا دون أن يتعرض للبيئة التي يجرى فيها تدريس حقوق الإنسان. وأول عناصر هذه البيئة هو المدرسة، وفي مقدمتها القائمون بالتدريس. ثم يأتي بعد ذلك المحيط المحلى ثم المحيط القومي، دون إهمال العائلة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى التي قد يتردد عليها النشء في محيطهم المحلي. وليس هنا مجال دراسة كل حلقة في هذه البيئة. ولكن تكفي الإشارة إلى بعض الملامح البارزة لكل من البيئتين المدرسية والقومية. فالقائمون بالتدريس يعانون هم أنفسهم من انتهاك حقوقهم الاقتصادية وبعض الحقوق المدنية والسياسية أحيانا. فهم يتقاضون مرتبات هزيلة لا تسمح بإشباع أدنى الحاجات الأساسية من مأكل أو ملبس أو مسكن، أو رعاية صحية. ولذا يشيع بينهم اللجوء إلى الدروس الخصوصية. ولكن ذلك قد لا

يكون متاحا لهم جميعا، وقد لا يقبلون كلهم عليه. كما أنه ليس من المؤكد أن تدريبهم في مدارس إعداد المعلمين وكليات التربية والبيئة المحيطة بهم قد وفر لهم الثقافة العامة التي تتيح لهم معرفة وتقدير حقوق الإنسان إذا لم يكونوا قد عرفوا بها أصلا في دراستهم المتخصصة. ولا يوجد ما يشير إلى أن وزارة التعليم قد عوضت النقص في ذلك بتنظيم دورات تدريبية لهم بهدف تزويدهم بالمعرفة الأساسية حول هذا الموضوع، يضاف إلى ذلك أنه إذا كان الموروث الثقافي أبعد ما يكون عن الديمقراطية، فليس من المؤكد أن سنوات التعلم في مدارس إعداد المعلمين، ومنها كليات التربية، قد خلقت لدى خريجي هذه المدارس روح الديمقراطية والاتجاهات والمشاعر الملائمة لنقل التوجهات الخاصة باحترام حقوق الإنسان إلى تلميذاتهم وتلاميذهم، ولذلك فالانطباع السائد هو أن الطابع السلطوي للثقافة المصرية المتوارثة منذ أجيال ينتقل إلى التلاميذ من خلال مدرسيهم ومدرساتهم. فمن ناحية، يخشى التلاميذ والتلميذات توجيه أسئلة إلى مدرسيهم ومدرساتهم خوفا من أن يبدوا بمظهر الجاهل أمام زملائهم وزميلاتهن، وبسبب الهيبة التي يتمتع بها القائمون بالتدريس. ومن ناحية أخرى لا يشجعهم القائمون بالتدريس على طرح هذه الأسئلة، ولا يجيبون عن أسئلتهم وقد يقدمون الإجابات الخطأ.

وتشير دلائل متعددة إلى أن الحركة الإسلامية وجدت لها كثيرا من الأنصار والمدرسين والمدرسات، وخصوصا في المناطق الريفية وفي الأقاليم، وفي المدارس الابتدائية والإعدادية. ولذلك شكا كثير من الآباء من أن مدرسي اللغة العربية والتربية الدينية قد طرحوا آراء حول نوع الملبس الذي يجب أن يرتديه النشء، وحول عقوبة تارك الصلاة حتى ولو كان من الوالدين، وفي حالة شهيرة تحدثت إحداهن عن عذاب القبر وما الذي يمكن أن يتعرضوا له بعد وفاتهم، على نحو لا يتفق مع تربية النشء على احترام أصحاب العقائد والأفكار الأخرى المخالفة، أو حتى مع احترام الحرية الشخصية للآخرين. ويضاف إلى ذلك أن الحركة الإسلامية في مصر لا تؤمن صراحة بالمواثيق العالمية لحقوق الإنسان، بدعوى أن الإسلام جاء بأفضل منها، ولأنها لا تقبل بعض هذه المبادئ، مثل حرية الفكر والضمير والتعبير على إطلاقها، ومثل المساواة بين المرأة والرجل. ومن المستحيل في مثل هذه الظروف أن ينقل أنصار هذه الحركة مبادئ حقوق الإنسان على النحو الصحيح إلى من يقومون بالتدريس لهم. فقد سبقت الإشارة إلى أعداد مهمة من القائمين على التدريس، خصوصا في محافظات الصعيد، قد نقلوا إلى وظائف إدارية لأسباب متعددة، منها تشكك وزارة التربية والتعليم في تعاطفهم مع الحركة الإسلامية.

وأخيرا، فإن البيئة القومية ذاتها حافلة بأمثلة عديدة على انتهاك طائفة واسعة من حقوق الإنسان. ولعل هؤلاء النشء قد سمعوا في محيط العائلة قصصا عن تزوير الانتخابات المحلية أو النيابية، وربما كان لهم أخوة اعتقلوا بموجب قانون الطوارئ في المعتقل أياما أو شهورا بلا ذنب جنوه. ولاشك أيضا أنهم شاهدوا برامج التليفزيون التي تسهب في عرض نشاط أجهزة الدولة المختلفة، ولا تكاد تذكر شيئا عن أحزاب المعارضة، ومن ثم ففعالية تدريس حقوق الإنسان، بهذا الطرح الموزع أو المشتت- بين مقررات متعددة قد تضيع في زحمة انتهاك هذه الحقوق في المدرسة وفي المجتمع الوطني.

٥- تجربة المغرب
في مجال التربية على حقوق الإنسان

د. خالد عبد الرازق[*]

مقدمة

كان المطلوب أن تستعرض هذه الورقة تجربة المغرب في مجال التربية على حقوق الإنسان، وأن تقدم تقييما لها على اعتبار أنها تجربة نموذجية. إلا أن ذلك يتعذر لاعتبارين اثنين:

الاعتبار الأول يتعلق بصعوبة الإحاطة بهذه التجربة لكونها تجاوزت مجالات التربية النظامية حيث عانقت فضاءات أخرى متعددة سواء تعلق الأمر بمجالات التربية غير النظامية أو بمجالات وسائل الاتصال المتعددة أو مجالات تنظيمات المجتمع المدني، وكلها تشهد اليوم جهودا مهمة لنشر هذه التربية بالمغرب. ولعل المتتبع للتطورات التي يشهدها المغرب اليوم يدرك أن هذه الجهود واكبت وتفاعلت مع إرادة سياسية نمت وتجذرت خلال السيرورة التي عرفها المغرب المعاصر من أجل دخول عصر الحداثة.

أما الاعتبار الثاني فيتعلق بصعوبة تقييم تجربة ساهم فيها وأشرف على تنسيقها واضع هذه الورقة، الأمر الذي يترتب عليه اختلاط بين الذات والموضوع، وتنتفي فيه تلك المسافة الضرورية لكل عمل تقييمي جاد ونزيه.

لذا فإن هذه الورقة ستقتصر على التعريف بجانب من هذه التجربة دون تقييمها، بحيث ستحاول التعريف -وبإيجاز- بأهم ملامح برنامج التربية على حقوق الإنسان بالمغرب وهو جوهر هذه التجربة المغربية، ولقد جاء ثمرة للجهود التي بذلتها الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان بتعاون مع وزارة التربية الوطنية منذ التوقيع على اتفاقية تعاون بينهما في ٢٤ ديسمبر ١٩٩٤ .

وقبل تناول الأسس والمنطلقات التي اعتمدها هذا البرنامج والاختيارات التربوية التي تبناها، لابد من التأكيد على أهمية الوعي ببعض القضايا المرتبطة بالتربية على حقوق الإنسان، والتي بدون استحضارها والوعي بأبعادها عند كل مقاربة لهذه التربية، لن تحقق التربية على حقوق الإنسان أهدافها.

---

[*] مدير الدراسات القانونية والنهوض بحقوق الإنسان- وزارة حقوق الإنسان بالمغرب

بعض القضايا المرتبطة بالتربية على حقوق الإنسان

يمكن الحديث عن هذه القضايا من زوايا ثلاث:

أولاً: خصوصية التربية على حقوق الإنسان، هذه الخصوصية التي يمكن ملامستها من زوايا متعددة، أهمها:

أ- إن هذه التربية هي تربية ترتبط ارتباطا قويا بالقيم، وارتباطها بمنظومة القيم يجعلها عملية معقدة ويمنحها بعدا وظيفيا هاما يستلزم الاهتمام بكل جوانب الشخصية.

ب- إن هذه التربية هي تربية يتداخل فيها المحلي والعالمي باعتبار أنها تسعى إلى دعم قيم تنتمي إلى ثقافة إنسانية عالمية تؤطرها الإعلانات والعهود والمواثيق الدولية، وتؤصلها الخصوصية الثقافية المحلية التي تجد جذورها في سيرورة كل مجتمع، الحضارية منها والتاريخية والروحية.

ج- إن هذه التربية هي تربية شمولية لاتقبل التجزئ يتداخل فيها ما هو بيداغوجي تربوي بما هو ثقافي سياسي، فهي تعكس بالضرورة مشروعا مجتمعيا متكاملا لا يمكن النهوض به بنجاح كامل إلا عبر تحريك وتفعيل النسق التربوي بكل أبعاده البيداغوجية والتربوية والثقافية والسياسية، وبتحريك وتفعيل كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية النظامية منها وغير النظامية. إلا أن هذا لا يمنع من أن تكون الممارسة البيداغوجية التربوية في إطار المؤسسة المدرسية سباقة إلى أخذ مبادرة تفعيل باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.

د- أن هذه التربية تصطدم بمجموعة من العوائق الذاتية والموضوعية نظرا لخصوصيتها، سواء في ارتباطها بمنظومة القيم، أو لتقاطعها مع ما هو محلي وما هو عالمي، أو لكونها تشكل مشروعا مجتمعيا. كلها قضايا تفرز معوقات عدة على مستوى السلوكات الفردية والجماعية، يشكل تجاوزها أهم الرهانات التي تسعى كل استراتيجية للتربية على حقوق الإنسان إلى ربحها.

ثانياً: الرهانات التي تسعى التربية على حقوق الإنسان إلى كسبه، وهي رهانات يمكن حصرها في ثلاث:

أ- الرهان الأول يتجه نحو الفرد من أجل تحرير طاقاته الإبداعية، وتفتح شخصيته الخلاقة، لبلوغ أقصى إمكاناته الذاتية، ولجعله فردا متزنا نفسيا ومنسجما اجتماعيا وعنصرا فعالا على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي مما يدعم جهود التنمية المستدامة لتحقيق شروط الحياة الكريمة.

ب- الرهان الثاني يتجه نحو المجتمع من أجل تأسيس العلاقات بين الأفراد والجماعات على مرجعية الكرامة الإنسانية كحقوق على الآخر وواجبات نحوه، وعلى قيم الحرية والمساواة والتضامن والديمقراطية كأسلوب لممارسة مواطنة فاعلة ؛ مما يدعم بناء دولة المؤسسات ويرسخ دولة الحق والقانون.

ج - الرهان الثالث يتجه نحو دعم السلم والتفاهم بين المجتمعات وفق مبدأ التسامح باعتباره قبولا للاختلاف، واحتراما للآخر،وسعيا نحو الحوار البناء بين الأفراد والمجتمعات باختلاف أجناسها، وانفتاحا على الثقافات بتعدد مشاربها ؛ مما يدعم السلم والتفاهم الدولي، ويساهم في إقامة حوار بناء بين المجتمعات والحضارات والمذاهب الفكرية والروحية.

ثالثا: دور النظام التربوي في إعمال هذه التربية ، ذلك أن المنطلق الأساسي لكل نظام تربوي يكمن في المشروع التربوي العام المتبنى من طرف المجتمع، والذي يستمد بدوره أسسه من مشروع أعم هو ما يمكن تسميته بالمشروع المجتمعي. فالمشروع المجتمعي هو الذي يحدد الاختيارات الكبرى السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي ينبغي أن تصب فيها المشاريع الجزئية. وهي اختيارات كي تصبح مشروعا مجتمعيا لابد من توافرها لشرطين: التصريح الواضح بها أولا، والإجماع عليها ثانيا. فالتصريح بها يضمن حضورها كمرجعية عند تصور المشاريع الجزئية، والإجماع حولها يضمن الالتزام بالسير في اتجاهها.

إشكالية المشروع المجتمعي بالنسبة للنظام التربوي تطرح بصفة خاصة عندما يتعلق الأمر بهذا النوع من التربية. إذ يتعين على النظام التربوي تحديد الغايات التي توجه العمل التربوي. وبالتالي فالنظام التربوي يقوم بتحديد القيم التي سيتم انطلاقا منها تكوين الفاعلين الاجتماعيين المناط بهم تحقيق تلك الاختيارات.

هنا تبدو ضرورة تحديد الغايات التربوية تحديدا صريحا واضحا ومعقلنا عند كل مقاربة للتربية على حقوق الإنسان. فتبني الديمقراطية كاختيار سياسي للمجتمع يقتضي أن يصبح هذا الاختيار من بين مرجعيات تحديد غايات النظام التربوي، فينص هذا الأخير صراحة على تكوين المواطن المتشبع بروح الديمقراطية يدل استعمال بعض الغايات المبهمة التي تفقد كل دلالة نظرا لصعوبة تحديد محتواها (المواطن الصالح مثلا).

وعندما يتعلق الأمر بمشروع تربوي لاتكون القيم الاجتماعية مرجعية له فقط، بل يتمحور هو نفسه حول تبليغ نوع من القيم الاجتماعية التي يتوخى أن تقود السلوك الاجتماعي وتوجهه، فإن ضرورة الانسجام بين هذه القيم وقيم المشروع المجتمعي تبرز بشكل أكثر حدة. فالقيم التي ينبني عليها النظام التربوي ينبغي أن يراعى فيها التماسك، إذ إن تواجد قيمتين متعارضتين ضمن الغايات التربوية -وإن كانت إحداهما ضمنية- قد يؤدي إلى تذبذب النظام التعليمي بين توجهين، نظرا لتفضيل بعض الفاعلين التربويين أحدهما على حساب الآخر، إضافة إلى ما يمكن أن يترتب على ذلك من اختلال التوازن على المستوى الفردي والاجتماعي.

المقاربة المغربية للتربية على حقوق الإنسان بالتعليمين الأساسي والثانوي

إلى أي حد يمكن الحديث عن مقاربة للتربية على حقوق الإنسان في إطار النظام التربوي المغربي، في ضوء القضايا والإشكالات المرتبطة بهذه التربية والتي تمت الإشارة إليها؟

سنحاول الاقتراب من الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض لأهم ملامح المقاربة المغربية للتربية على حقوق الإنسان بالتعليمين الأساسي والثانوي، وسيتم ذلك عبر محطات، نتناول من خلالها -وبإيجاز- المرجعيات التي انطلقت منها هاته المقاربة، والأهداف والاختيارات التربوية التي حددتها، لتتوقف عند خصوصية المنهاج الذي اعتمدته لبلوغ تلك الأهداف، قبل أن نعرض لحصيلة الاستراتيجية التي اعتمدتها هذه المقاربة.

١- المرجعيات:

لقد انطلقت المقاربة المغربية للتربية على حقوق الإنسان من كون مرجعيات هذه الحقوق هي مرجعية عالمية، مع التأكيد على أنه لا ينبغي أن يفهم من ذلك أن هذه الحقوق هي غريبة أو دخيلة أو مفروضة؛ فالمغرب عضو في الهيئة الأممية التي أعلنت هذه الحقوق، ومصادق على العهود والمواثيق التي تضمنها، وبالتالي فهو يتبناها باعتبارها تراثا للإنسانية جمعاء، مثله في ذلك مثل أي دولة من الدول الأعضاء في هيئة الأمم المتحدة. هذا التبني تعززه مرجعية ثانية تمثل أسمى القوانين الوطنية وهي الدستور، حيث يعلن الدستور المغربي اعترافه بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دوليا ويحددها ضمن الاختيارات الكبرى للبلاد. وبذلك يتوفر معيارا الإعلان والإجماع اللذان سبقت الإشارة إليهما بالنسبة لهذه المرجعية؛ إضافة إلى كون هذا الاختيار ينسجم مع اختيارات أخرى ويتكامل معها: الديمقراطية كاختيار سياسي، والليبيرالية الاجتماعية كاختيار اقتصادي، وهي اختيارات تتحدد من خلال المشروع المجتمعي بالمغرب.

إلا أن رصد الواقع إذا كان يؤدي إلى إدراك التطور الحاصل على المستويات التشريعية والمؤسساتية في سبيل تعزيز الاختيارات السابقة الذكر، فإنه يبرز لنا في نفس الوقت الحاجة إلى تدعيم ذلك على المستوى الثقافي بمعناه الواسع (أي بمختلف مظاهر تفاعل الإنسان مع محيطه). وهنا تبرز مرجعية ثالثة لهذه التربية بالمغرب تتمثل في طلب اجتماعي، أي حاجة اجتماعية لإعمال الاختيارات السابقة، تتجسد في ضرورة التشبع بمبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان واستدماجها ضمن أنظمة القيم الفردية والجماعية. ولقد أنيط هذا الدور بالنظام التعليمي حيث جاءت اتفاقية التعاون الموقعة بين الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان ووزارة التربية الوطنية لدعم هذا المسار مؤكدة على ضرورة مساهمة التربية على حقوق الإنسان في " تكوين المواطن المتشبع بالقيم الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، المدافع عن الصالح العام، الحريص على حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها" وهو ما كرسه مؤخرا الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي تم الإجماع عليه من طرف

كل مكونات المجتمع المغربي.

٢- الأهداف والاختيارات التربوية

إذا كانت الأهداف التي تتوخاها التربية على حقوق الإنسان هي في نهاية التحليل ترجمة بيداغوجية تربوية لرهانات التربية على حقوق الإنسان، وتطبيق لتلك الرهانات على مستوى الفعل التربوي ضمن المناهج التعليمية بمختلف الأسلاك الدراسية من أجل جعل هذه التربية عملية شمولية تستهدف تكوين التلميذ/المواطن تكوينا يتكامل فيه الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي مع ماهو ثقافي محلي وقيمي عالمي، فإن تكوين هذا التلميذ/المواطن يطرح على مستوى تحديد الاختيارات التربوية إشكالية مزدوجة يمكن التعبير عنها:

أ- على **المستوى المعرفي**، بالتساؤل التالي:

أية معرفة بحقوق الإنسان ينبغي أن تتولى المدرسة تلقينها؟ وهل تكفي حقوق الإنسان كمرجعية معرفية لضمان تحقيق هذه الحقوق على مستوى الواقع المعيش؟

ب- على **المستوى المنهجي**، بالتساؤل التالي:

من يتولى هذه التربية على حقوق الإنسان؟ هل ينبغي أن يتولى ذلك فاعل تربوي معين؟ أم إن المهمة هي مهمة جميع الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية؟

لقد عالجت المقاربة التي تبناها البرنامج المغربي للتربية على حقوق الإنسان هذه الإشكالية :

أ - **في مستواها الأول**: بربطها بخصوصية التربية على حقوق الإنسان، حيث أكدت على كون حقوق الإنسان مبادئ وقيم أكثر منها قواعد وقوانين، وعلى كون الاقتصار على معرفة الحقوق دون استدماجها على مستوى القيم قد يؤدي إلى التعامل مع هذه الحقوق بطريقة انتقائية، حيث يتم التمسك بالحق في جانبه النفعي الذاتي على حساب الواجب وعلى حساب احترام حق الآخر. من هنا فإن البرنامج المغربي أكد على البعد التربوي الذي يتكامل فيه الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي انطلاقا من اعتبار التربية على حقوق الإنسان هي تربية ذات أبعاد أربع (معرفة savoir -عمل savoir faire- طريقة في الوجود savoir être - طريقة في العيش مع الآخر savoir être avec l'autre).

ب- **في مستواها الثاني**: بربطها بالرهانات الموضوعة على التربية على حقوق الإنسان، ذلك أن استدماج مبادئ وقيم حقوق الإنسان كمرجعية قيمية مفاهيمية لتصبح مكونا من مكونات أنظمة القيم الشخصية و الجماعية يقضي أن تمر هذه القيم عبر عدد من المواد لتقرأ من خلالها الأحداث التاريخية والظواهر الجغرافية، وتؤول من خلالها النصوص والمؤلفات الأدبية، وتحلل أسسها الفلسفية والدينية والوطنية من خلال مواد الفلسفة والفكر الإسلامي ومواد التربية الوطنية والتربية الإسلامية.

وهكذا فإن حضور حقوق الإنسان -بهذا الشكل- في المواد الدراسية يعطي لجل المعارف بعدا إنسانيا ويضفي عليها معنى يساعد على تفاعل التلاميذ والمدرسين معها وجدانيا، وبالتالي يجعل

التربية على حقوق الإنسان أكبر أهمية وأكثر فاعلية في تحقيق الرهانات الموضوعة عليها.

ومع ذلك، فإن تبني المقاربة المغربية للتربية على حقوق الإنسان مبدأ إسناد هذه التربية لجل الفاعلين التربويين وللعديد من المواد الدراسية لا يعني الاستغناء عن التدريس المباشر للمعارف المرتبطة بحقوق الإنسان، وعن تخصيص دروس ومضامين لتلك المعارف تخترق تلك المواد الدراسية، وإنما يعني ذلك الحضور العام لثقافة حقوق الإنسان عبر كل مكونات الخطاب المدرسي.

من هنا فإن المقاربة المغربية في تدريس حقوق الإنسان أكدت على أن بناء المعرفة بهذه الحقوق ينبغي أن يتم في ارتباط وثيق مع التأمل الشخصي لكل تلميذ، ومع ممارسات تربوية ضمن الفضاء المدرسي تنسجم مع مبادئ الكرامة والحرية والمساواة والتضامن والتسامح والديمقراطية وتعمل على ترسيخ الاقتناع بضرورة وجود قواعد لتنظيم الحياة داخل الجماعة والسلوك طبقا لها (وهي مداخل اعتمدها منهاج التربية على حقوق الإنسان الذي تبناه البرنامج الوطني والذي سنتطرق إليه فيما بعد).

كما تؤكد هذه المقاربة على ضرورة تدرج المضامين المتعلقة بهذه الحقوق عبر المستويات التعليمية بما يتلاءم والمستوى العقلي والنمو النفسي والاجتماعي للتلاميذ، على أن لا يفهم هذا التدرج على أنه مجرد توزيع للمضامين من أبسطها إلى أكثرها تعقيدا، بل على أنه تدرج في مستوى وأساليب تناول الموضوعات والمبادئ التي تتضمنها النصوص المتعلقة بحقوق الإنسان؛ وهو ما يقتضي العودة -أحيانا- إلى مضامين قد تم تناولها في مواد أخرى أو في مستويات سابقة لتعميقها في أبعادها الأكثر فأكثر تعقيدا.

وهكذا فإن المقاربة المغربية للتربية على حقوق الإنسان أكدت على ما يلي:

- أن التربية على حقوق الإنسان بالمدرسة ينبغي أن تحقق كل أبعاد هذه التربية.
- أن التربية على حقوق الإنسان ينبغي أن تنطلق منذ المراحل الأولى من التعليم وأن تمتد طوال مختلف مراحله.
- أن التربية على حقوق الإنسان ينبغي أن تحدد أهدافا مرحلية عند نهاية كل مرحلة تعليمية حتى يتمكن جميع التلاميذ قبل مغادرة بعضهم للمراحل الأولى من التعليم من أخذ رصيد كاف من ثقافة حقوق الإنسان تمكنهم من الانخراط الإيجابي في المجتمع على أن تعمل المراحل التالية على تعميق هذا الرصيد.
- أن مجال التربية على حقوق الإنسان هو مجال الجميع، وأنه يتجاوز المادة الواحدة، ولا يمكن أن يحتكره أساتذة دون غيرهم، بل ينبغي أن ينخرط فيه كل الفاعلين التربويين والإداريين داخل الفضاء المدرسي، وأولياء التلاميذ وفعاليات المجتمع المدني وكل وسائط الإعلام.
- أن تكوين الفاعلين التربويين في مجال التربية على حقوق الإنسان ينبغي أن يستجيب لخصوصيات ورهانات هذه التربية لذا فقد أكدت المقاربة المغربية عند معالجتها لمسألة تكوين الأطر التربوية على الطابع الشمولي لهذا التكوين وإن كانت مع خصوصيتها، حيث اعتمدت

وحدات للتكوين لم تقف عند مجرد تكوين الفاعلين التربويين تكوينا معرفيا حقوقيا، بل تجاوزت ذلك إلى حملهم على إعادة النظر في مواقفهم الذاتية، وسلوكاتهم التربوية عن طريق طرحها للتفكير والنقاش انطلاقا من ثقافة حقوق الإنسان، وذلك من أجل توعيتهم بالعوائق الذاتية والموضوعية التي قد تعوق نشر ثقافة حقوق الإنسان داخل الفضاء المدرسي، والعمل على تجاوز تلك العوائق. من هنا فإن تكوين الفاعلين التربويين -في إطار البرنامج المغربي للتربية على حقوق الإنسان- قد خضع لفلسفة في التكوين اعتمدت مقاربات متعددة بتعدد الأهداف التي حددت لهذا التكوين، وقد تنوعت هذه المقاربات من مقاربة قانونية إلى مقاربة نفسية -اجتماعية إلى مقاربة ديداتيكية (تعليمية).

تلك هي أهم المنطلقات والأهداف والاختيارات التربوية التي تبناها البرنامج المغربي للتربية على حقوق الإنسان، يبقى أن نشير إلى كيفية إعمال تلك الأهداف وترجمة تلك الاختيارات على مستوى المنهاج.

٣- خصوصية المنهاج الذي اعتمدته المقاربة المغربية

انطلق منهاج التربية على حقوق الإنسان الذي تم اعتماده من تصور لمجموع المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في مواطن الغد انطلاقا من مكتسبات الحاضر وإسقاطات المستقبل. مواطن الغد لم يعد من المناسب أن ينظر إليه في مغرب اليوم كعنصر ذائب في المجتمع، ينتظر منه فقط أن يتكيف مع واقع اجتماعي معين يقدم إليه على أنه مثالي، ودون أية مساهمة في التأثير على هذا الواقع لتغييره وتطويره.

مواطن الغد، كما يتصوره البرنامج المغربي للتربية على حقوق الإنسان، هو المواطن الفاعل الذي يعيش في مجتمع ديمقراطي، وبالتالي الذي يشارك في تسيير وتدبير شؤونه، بل وفي وضع قوانينه وقواعده لا الوقوف عند تطبيقها. مواطن الغد هذا هو مواطن متفتح لا ينبغي أن ينغلق ضمن نظرة وطنية ضيقة ومحدودة، بل ينبغي أن ينفتح على البعد الإنساني الكوني، أن يكون مواطنا متبصرا بالالتزامات والواجبات المترتبة على انتمائه للإنسانية، إضافة إلى قدرته على العمل لصالح هذه الإنسانية والتأثير الفعال من أجل الرقي بها نحو الأفضل.

لكن هذا التصور في بناء منهاج للتربية على حقوق الإنسان وما يقتضي إعماله من شروط تربوية في التكوين اصطدم بواقع التنظيم البيداغوجي الذي كان سائدا منذ سنوات في المدرسة المغربية، والقائم على توزيع المواد الدراسية حسب مجالات معرفية، يعتمد في تدريسها على مقاربة بالأهداف ينحصر مجال تطبيقها في المادة التعليمية، حيث يطغى المنظور المعرفي التجزيئي في التكوين على منظور التكوين المتكامل، في حين أن التربية على حقوق الإنسان تقتضي تكوينا من نوع آخر يستهدف الإنسان/ المواطن في تكامله، تكوينا يعتمد مقاربة أفقية تخترق مختلف المواد التعليمية ومختلف التخصصات، وتخلق شروط عمل بيداغوجي متداخل يضمن الآثار الناجعة لتكوين متكامل.

المقاربة المتداخلة التخصصات لا تعني مجرد توزيع المضامين بين مواد تعليمية، بل تتطلب وجود

مبدأ منظم يشكل الخيط الرابط الذي يضمن الصلة بين مواصفات المتخرج المستقاة من الوضعيات التي سيواجهها خارج النظام التعليمي ومن الطلب أو الحاجة الاجتماعية من جهة، وبين عناصر التكوين من جهة أخرى، مبدءا منظما يضمن الربط بين العام والخاص ويحقق الانسجام بين الأهداف والوسائل والطرق والمضامين، وبين مختلف مراحل التكوين على المدى القريب والمتوسط والبعيد، كما يضمن التواصل الأفقي والعمودي بين الفاعلين في عملية التكوين من أجل وضع استراتيجيات تشاورية داخل فضاءات جديدة تتجاوز الإطار المعتاد لكل مادة.

هذا المبدأ المنظم يقتضي مقاربة منظومية تدخل ضمن تصور شمولي لمسار تكويني ينطلق من مشروع بيداغوجي متناسق يحدد مواصفات التخر ج التي يلتزم بها كل الشركاء -بالمعنى الواسع للكلمة- في العملية التربوية بالنسبة لنهاية تكوين ما، أو لنهاية سلك من أسلاك هذا التكوين ؛ ويكون بمثابة تصريح بتعاقد ضمني حول العملية التكوينية حيث تحدد الكفايات التي يتوخى اكتسابها من طرف المستهدف، والقدرات التي يتطلب هذا الاكتساب تنميتها، ليدمجها ضمن استراتيجية تكوينية تأخذ بعين الاعتبار كل العناصر التي تدخل في التكوين من أهداف ووسائل وأساليب بيداغوجية ومضامين وطرق في التقويم.

من هذا المنظور تبنت المقاربة المغربية في بناء منهاج للتربية على حقوق الإنسان مدخل الكفايات Compétences بدل مدخل الأهداف Objectifs.

وتطلب اختيار الكفايات كمدخل لمنهاج التربية على حقوق الإنسان تحليلا للوضعيات الاجتماعية التي تطرح مشاكل متعلقة بحقوق الإنسان، وانطلاقا من هذا التحليل تم تحديد المواصفات التي تتطلب حل الوضعيات لتوفرها لدى المواطن.

ولنضرب لذلك مثلا بالكفاية الثالثة التي حددها المنهاج كأحد المداخل الأساسية للتربية على حقوق الإنسان، يتعلق الأمر بكفاية " التمسك الواعي والمعقلن بالحريات الأساسية للإنسان والدفاع عنها في إطار المعايير الوطنية والدولية" فاختيار هذه الكفاية تطلب تحليلا للوضعيات التي تتدرج فيها الحريات الأساسية للإنسان، وانطلاقا من هذا التحليل تم تحديد المواصفات التي يتطلبها تجاوز هذه الوضعيات والتي تتمثل في المكتسبات التي ينبغي أن تتحقق لدى التلميذ/المواطن لكي يمارس هذه الحريات ويستطيع الدفاع عنها عندما يحرم منها، هذه المكتسبات التي تكون على مستوى المعارف والمواقف والسلوكيات والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- الوعي بحاجة الفرد إلى الحرية،
- التمسك بالحرية كقيمة،
- الوعي باعتراف الآخرين بهذه القيمة،
- الوعي بحدود هذه الحرية والاقتناع بتلك الحدود،
- التعرف على وضعيات متنوعة أدت أو يمكن أن تؤدي إلى الحرمان من الحرية،
- معرفة القوانين التي تضمن هذه الحرية والمساطر القانونية لإثباتها والدفاع عنها،

- اللجوء إلى المساطر القانونية وتوظيفها لإثبات الحرية عند الحاجة،

- الوعي بأن الاعتراف بهذه الحرية هو اعتراف عالمي وليس فقط اعتراف وطني مع معرفة مصادر هذا الاعتراف على المستوى العالمي وميكانيزماتها والمساطر التي تسمح بضمان هذه الحرية على المستوى الدولي،

- اللجوء إلى أساليب أخرى للدفاع عن الحرية في إطار المشروعية عند الحاجة.

وهكذا فإن الكفاية باعتبارها أحد المبادئ المنظمة للتكوين فإنها تدخل ضمن منطق يختلف عن منطق عرض المعارف. فتحديد المعارف -هنا- تفرضه الكفاية لا مجرد التسلسل في عرض المحتوى التعليمي لمادة معينة. ومن هذا المنظور تكون للكفاية وظيفة الفرز والانتقاء للمعارف داخل مادة ما أو ضمن مجموعة من المواد، ويكون للمستهدف دور فعال في بناء تلك المعارف.

المكتسبات المشار إليها في المثال أعلاه توجه انتقاء عدد من المضامين المعرفية لتحديد مفاهيم من بينها مثلا : مفهوم الحرية، مفهوم الحريات الفردية والجماعية، أنواع الحريات (حرية الرأي، التعبير، التجمع، التنقل، المشاركة في الشؤون العامة)، أو لمعرفة الأسس الفلسفية لها، أو الأساليب المعيارية لحمايتها(وظيفة القانون في حماية الحرية، القوانين التي تضمن حريات المواطن، الوضعيات التي تتعرض فيها بعض الحريات للاستلاب، مساطر الدفاع عن الحريات، المصادر الدولية لحماية الحريات، الآليات الدولية الموكول إليها حماية هذه الحريات).

المضامين المعرفية هنا ليست هدفا في حد ذاتها، وإنما تلعب دور الأداة التي تساعد على اكتساب الكفاية. ومن هذا المنظور فإن توظيف هذه المعارف يؤدي إلى اكتساب نوع معين من السلوكات واتخاذ مواقف وجدانية معينة، وهو ما يمكن التعبير عنه بالقدرات Capacités.

بعودتنا إلى المكتسبات المشار إليها في المثال أعلاه، يمكن أن نلاحظ أن اكتسابها من طرف التلميذ ،يتطلب تنمية عدد من القدرات لديه: فالوعي بحاجة الفرد إلى الحرية يقتضي تنمية قدرته الاستبطانية، أي إخضاع سلوكاته الذاتية للتفكير والتأمل. والتمسك بالحرية كقيمة يقتضي تنمية موقف وجداني إيجابي منها، وفي نفس الوقت يقتضي توفر تمثل إيجابي لها على المستوى المعرفي.

والوعي باعتراف الآخرين بهذه القيمة يقتضي تنمية اتجاه إيجابي نحو الآخرين لدى المستهدف كما يقتضي تنمية الثقة بالذات والثقة بالآخر. والوعي بحدود الحرية يقتضي تنمية القدرة على وضع الذات موضع الآخر. والتعرف على وضعيات قد تؤدي إلى الحرمان من الحرية يقتضي تنمية الاهتمام بالمحيط الاجتماعي وكذا القدرة على الملاحظة المقارنة وعلى التحليل وعلى الاستقراء. ومعرفة القوانين التي تضمن هذه الحرية والمساطر التي تتبناها وتدافع عنها يقتضي تنمية القدرة على تلقي المعلومات ومعالجتها وعلى التحليل والتصنيف والاستدلال. واللجوء إلى المساطر القانونية يتطلب القدرة على تطبيق المعارف المكتسبة، وفي نفس الوقت القدرة على تحليل الوضعيات الإشكالية وإيجاد الحلول لها، والقدرة على المبادرة والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ مسافة بالنسبة للمواقف الاندفاعية والانضباط للقاعدة القانونية. والوعي بالاعتراف العالمي بهذه الحقوق يقتضي القدرة على

الانتقال من الجزء إلى الكل، والقدرة على التفتح الفكري والشعور بالانتماء إلى الهوية الإنسانية. واللجوء إلى أساليب أخرى مشروعة للدفاع عن الحرية يقتضي القدرة على المبادرة والجرأة والمثابرة والمسؤولية.

هكذا فاكتساب كفاية معينة يمر عبر اكتساب مجموعة من القدرات، واكتساب هذه القدرات يتم مرحليا عبر عدد من المضامين. والقدرات مثل الكفايات لاتنحصر في الجوانب الفكرية بل تتعداها إلى الجوانب الوجدانية والسلوكية والاجتماعية، وهي كالكفاية مفهوم افتراضي يدل على تنظيم داخلي لدى الفرد يمكن أن ينمى عبر عملية التكوين بحيث تؤدي الأنشطة التكوينية إلى خلق ترابطات تتداخل ضمن شبكات من العمليات العقلية ولكن أيضا وفي نفس الوقت شبكات من أساليب السلوك تنتهي إلى تكوين تنظيمات عقلية وجدانية سلوكية قارة (مواقف).

وإذا كانت القدرات مثل الكفايات بحكم أنها افتراضية، غير قابلة للملاحظة، فإنها غير قابلة للمتابعة والتقويم المباشر. وهنا تطرح إشكالية كيفية تدرج اكتساب الكفاية وتقويم عملية التكوين.

لحل هذا الإشكال، وانسجاما مع مبدأ التدرج في إكساب الكفايات عن طريق اكتساب مجموعة من القدرات واكتساب هذه القدرات عبر عدد من المضامين، كان لابد من الانتقال في بناء المنهاج إلى مرحلة أخرى من التخصيص وهي المؤشرات les Indicateurs.

المؤشرات هي مجموع السلوكات التي يمكن من خلالها التعرف على كفاية عندما نحلل أو نصنف هذه الكفاية. وبالتالي هي التي تسمح بتقويم تلك الكفاية، وبتنظيم التقدم في اكتسابها، وبالتالي في بناء وحدة التكوين ومعايير التقويم.

المؤشرات سلوكيات قابلة للملاحظة تتدخل في ممارسة الكفاية، ومن خلالها يمكن صياغة الأهداف السلوكية. وهي بذلك نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين. فالتقاطع بين التفكير في الحاجات وتحليلها وبين تعاريف الحرية في المثال السابق يمكن أن يسمح باشتقاق مؤشر هو التعبير عن ضرورة الحرية من خلال هذا المفهوم. والتقاطع بين هذه الممارسة الاستنباطية ومفهوم القانون يسمح باشتقاق مؤشر هو أن يبرر المتعلم حدود الحرية الفردية.

المؤشر رغم اقترابه من الهدف -بالمعنى التقليدي (الهدف الإجرائي) باعتباره سلوكا قابلا للملاحظة- فإنه لا يطابقه لأن السلوك يرتبط بأجرة الهدف، أما المؤشر فيكون نتيجة تحليل كفاية أو مرحلة من هذه الكفاية ؛ وبالتالي فالمؤشر الواحد قد يولد مجموعة أهداف وقد يغطي عدة قدرات. بتعبير آخر، المؤشر هدف مركب يسمح بتحديد مرحلة من التكوين في ارتباط مع مستوى محدد من الكفاية، مما يسمح بتنظيم التقدم في اكتساب الكفاية عبر مراحل تكوينية كل منها تدمج السابقة في وضعية أكثر تعقيدا، على أن يتم التدرج، ضمن نفس الصنف من الوضعيات التي تنتمي إلى نفس الكفاية، من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا من حيث الإنجاز.

بالنسبة للمثال الذي تمت الإشارة إليه، قد نحدد كمرحلة أولى من اكتساب الكفاية دفاع التلميذ عن حرية من حرياته إزاء زملائه، ويكون المؤشر هو الاقتناع بضرورة احترام زملائه للحرية المعتدى

عليها عن طريق المحاجة المنطقية مثلا. ونلاحظ أننا هنا بصدد إنجاز هو إنجاز خطاب حجاجي، ولكن هذا الإنجاز يسمح بالتدرج في اكتساب الكفاية إلى مرحلة أخرى يتم فيها الدفاع عن الحرية بمرجعية قانونية محلية (كقانون المؤسسة) ثم بمرجعية قانونية وطنية، إلخ...

المؤشر يسمح بوضع استراتيجية التكوين، أي الوسائل والطرق التي ينبغي استعمالها عبر المراحل المتدرجة. فمرحلة دفاع التلميذ عن حرية من حرياته يمكن أن توجه اختيارنا لاستراتيجية تعطي الأهمية لفاعلية التلميذ وبالتالي إلى وضع استراتيجية تعتمد الوضعية الإشكالية المستمدة من الوضعية الإشكالية التي اشتقت منها الكفاية مثلا.

ولقد حدد المنهاج مجموعة من المؤشرات حسب محتويات اكتساب كل كفاية، بحيث تشكل نقطة تقاطع بين القدرات والمضامين، وأسند إليها دور توجيه عملية التكوين من جهة ومهمة تسهيل عملية التقويم من جهة أخرى، باعتبارها أحد تمظهرات الكفاية وعلامات محتملة لاكتسابها.

لكن التقويم بالنسبة لاكتساب الكفاية يطرح -مع ذلك- إشكالا يرتبط بصعوبة تقويم المواقف من جهة، وصعوبة التأكد من أن هذه المواقف ستؤثر بفعالية في السلوك من جهة أخرى.

وكمخرج لهذا الإشكال، انطلاقا من أن اكتساب كفايات ترتبط بتبني طريقة في التعامل مع الواقع من مرجعية حقوق الإنسان، فقد تبنى المنهاج أسلوبا في التقويم يعتمد على وضع التلميذ أمام وضعيات مماثلة لتلك التي يفترض أنه سيواجهها في الواقع، بحيث يتم تقويم مدى استحضاره للمرجعيات المرتبطة بثقافة حقوق الإنسان عند معالجته لتلك الوضعيات. هذا النوع من المقاربة التقويمية يمكن أن يستعمل في التقويم بنوعيه أي التقويم التكويني والتكوين التقييمي، على أن تكون الأسئلة التي تعبر عن المطلوب من التلميذ أمام الوضعيات المعروضة، أسئلة مفتوحة وغير موجهة، والأجوبة التي يعطيها التلميذ موضوعا للنقاش ولتبادل الرأي من جديد، كما يمكن أن تكون تلك الأجوبة موضوعا للتقييم الذاتي.

تلكم -باختصار- أهم الخصائص التي ميزت المقاربة المغربية لمنهاج التربية على حقوق الإنسان وحددت منطقه الداخلي على مستوى البناء النظري، وهي المقاربة التي طرحتها الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان، وتمت مناقشتها في لجنة خبراء يمثلون الوزارتين، كما تم تبنيها من طرف الفاعلين التربويين من مفتشين منسقين مركزيين ومعدي البرامج والكتب المدرسية وممثلي تكوين الأطر وذلك في ورشة عمل نظمت لهذا الغرض بتعاون مع مركز الأمم المتحدة لحقوق الإنسان CNUDH.

وقد تم إعمال هذا المنهاج في جذاذات بيداغوجية بعد ما تم تحديد استراتيجية لإدماجه في المناهج الدراسية حسب خصوصية المواد الحاملة والأسلاك التعليمية، وقد تم إنجاز ذلك من طرف لجنة تقنية شكلت من مفتشين منسقين مركزيين ومعدي البرامج والكتب المدرسية وخبراء في التربية يمثلون الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان.

وقد التزمت هذه اللجنة -عند قيامها- بأجرأة المنهاج بالتوصيات التي أكد عليها واضعو المنهاج والمتعلقة بخصوصية التربية على حقوق الإنسان، وبالمنطق الداخلي للمنهاج، و يمكن إجمال هذه

التوصيات فيما يلي:

- اعتماد الطرق النشيطة التي تجعل التلاميذ يتعلمون من خلال القيام بأنشطة متنوعة تحظى باهتمامهم.
- اعتماد طرق البحث الذاتي، أي جعل التلاميذ في وضعية تسمح لهم بممارسة البحث والاكتشاف الذاتيين وبناء المعارف واستخلاصها بمجهود ذاتي أيضا.
- الارتباط بالواقع والتجربة والقضايا التي تثير جدلا اجتماعيا في استقاء الوضعيات المعالجة، والرجوع إلى الواقع والتجربة من أجل تمحيص المفاهيم والمبادئ والقيم موضوع التدارس. فكلما كانت الوضعيات أقرب إلى التجربة اليومية كلما سهل استدماج القيم في المواقف والسلوكيات.
- تشجيع العمل الجماعي باعتباره يساعد على بناء المعارف وعلى اكتساب القيم المرتبطة بحقوق الإنسان ويشكل في نفس الوقت محكا لممارستها وتمحيصها.
- توفير فرص حقيقية لممارسة حرية التفكير وحرية التعبير عن طريق تنمية القدرة على الإنصات إلى الرأي الآخر واحترامه ومناقشته بجدية وموضوعية، وتبني الأفكار الأكثر إقناعا والتي تحظى باتفاق أكبر.
- إشراك التلاميذ في تنظيم الأنشطة المدرسية داخل الفصل والمدرسة وتشجيعهم على تحمل المسؤولية.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في أنشطة اجتماعية فعلية خارج المدرسة وحمل التجربة لمناقشتها داخل الفصل.
- إفساح المجال أمام التلاميذ لممارسة مختلف مواهبهم الإبداعية.

٤- حصيلة الاستراتيجية التي اعتمدها البرنامج المغربي للتربية على حقوق الإنسان:

لقد تبنت اللجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ اتفاقية التعاون بين الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان ووزارة التربية الوطنية، منذ اجتماعاتها الأولى، استراتيجية لتنفيذ البرنامج المغربي للتربية على حقوق الإنسان بالتعليمين الأساسي والثانوي، تمر بثلاث مراحل كبرى: مرحلة الإعداد ومرحلة التجريب ومرحلة التعميم. ورغم تمايز هذه المراحل من حيث العمليات المبرمجة ضمنها فإن هناك تداخلا في زمن إنجازها وتكاملا فيما بينها لأن إعداد كل واحدة منها يتم بموازاة تنفيذ سالفتها وبارتباط معها.

أ- المرحلة الإعدادية: لقد مثلت هذه المرحلة حجر الزاوية بالنسبة للبرنامج ككل إذ شملت أكبر عدد من العمليات التي تم إنجازها في إطار هذا البرنامج، وهي عمليات تضمنت جرد الكتب المدرسية من منظور ثقافة حقوق الإنسان لمختلف المواد الحاملة وبكل الأسلاك التعليمية، كما تضمنت إعداد دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان ومصنف الاتفاقيات والمعاهدات التي صادق عليها المغرب في هذا المجال لوضعها كأدوات مرجعية رهن إشارة مختلف الفاعلين التربويين، هذا فضلا عن بناء منهاج للتربية على حقوق الإنسان (وهو المنهاج الذي تمت الإشارة إليه في هذه الورقة) وتطبيقه في جذاذات

بيداغوجية، كما تم إعداد وحدات للتكوين في مجال التربية على حقوق الإنسان وتم تكوين مختلف فئات الفاعلين التربويين.

ب- **المرحلة التجريبية:** وتمتد طيلة سنة دراسية كاملة، وقد حددت الاستراتيجية الموسم الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩ موعدا لانطلاق هذه المرحلة، إلا أن إكراهات حالت دون ذلك، إذ أجلت إلى السنة الدراسية الحالية ٢٠٠٠-٢٠٠١.

وتقتضي هذه المرحلة تجريب هذا البرنامج على عينة تمثيلية من المؤسسات التعليمية تم إعداد الفاعلين التربويين بها ليشرفوا على عملية التجريب، حيث تلقوا تكوينا في مجال التربية على حقوق الإنسان خلال مرحلة الإعداد لهذا البرنامج.

كما تم تشكيل لجنة موسعة من أجل تتبع وتقويم عملية التجريب، وتتشكل من لجنة مركزية ولجان إقليمية مهمتها السهر على تنفيذ عملية التجريب وتتبعها ميدانيا، بحيث تتولى اللجنة المركزية -إلى جانب إشرافها على تنسيق عمل اللجان الإقليمية- مهمة جمع المعطيات المتعلقة بسير عملية التجريب والعمل على دراستها وتحليلها وتقديم مقترحات التعديل التي تراها ضرورية وفقا لمعايير وشبكات للتقويم والمتابعة تم تهييئها من طرف لجنة تقنية متخصصة.

ج- **مرحلة التعميم:** وهي المرحلة التي سيعرف فيها البرنامج المغربي انطلاقته الفعلية حيث سيتم تعميمه على مختلف المؤسسات عبر التراب الوطني مع بداية الموسم الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ حيث ستعرف هذه المرحلة الإدماج النهائي للوحدات البيداغوجية المتعلقة بالتربية على حقوق الإنسان ضمن مختلف مستويات التعليم الأساسي والثانوي من جهة، والإدماج النهائي لوحدات التكوين في مجال حقوق الإنسان ضمن برامج التكوين الأولي لمختلف الفاعلين التربويين (معلمون - أساتذة -مفتشون) من جهة أخرى، وتكوين كل المدرسين والعاملين بالمؤسسات من طرف المفتشين المشرفين على مناطقهم وذلك في إطار عمليات التكوين المستمر من جهة ثالثة.

وسيتم الاحتفاظ -خلال هذه المرحلة- باللجنة التي أسندت إليها مهمة تتبع عملية التجريب وتقويمها، مع العمل على تعزيز هذه اللجنة وتوسيعها بالكيفية التي تسمح بمتابعة عملية التعميم في مجموعها إلى نهاية الموسم الدراسي٢٠٠٣-٢٠٠٤، الذي حددته الاستراتيجية كأجل للإدماج النهائي للتربية على حقوق الإنسان ضمن النظام التعليمي المغربي، لتخضع بعد ذلك هذا البرنامج لوتيرة التطورات والإصلاحات المرحلية التي تمر بها كل البرامج المعتمدة.

خاتمة

إذا كان من الصعب تقييم هذه التجربة بكل ما تقتضيه عملية التقييم من شروط موضوعية وأدوات علمية، وهو ما يمكن القيام به من طرف باحثين متخصصين بعدما تكتمل هذه التجربة بكل مراحلها، فإنه من الممكن -على الأقل- الحديث عن بعض مميزاتها والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

تتميز هذه التجربة -أولا- بالمقاربة المتكاملة التي تستهدف خلق انسجام بين منظومة القيم التي يستدمجها الفرد ودعم هذا الانسجام على مستوى المجتمع ككل، وذلك بتجنبها إدخال مفاهيم ومواقف تتناقض مع المفاهيم المتداولة ثقافيا ضمن المناهج الدراسية المعتمدة. لذا فقد انطلقت هذه التجربة من مراجعة الكتب المدرسية لتطهيرها من تلك المفاهيم المنافية لثقافة حقوق الإنسان، وإن كانت هذه المحاولة تمثل أهم المشاكل التي واجهتها التجربة خلال مسارها.

تتميز هذه التجربة -ثانيا- بالمقاربة العميقة بتبنيها مقاربة منهاجية تعتمد الكفايات. لأن الكفاية تكتسب عبر الزمان وعبر مراحل، وتهدف إلى دمج المعرفة بالسلوك من أجل حل المشاكل المطروحة على أرض الواقع، كما أنها لا تقف عند التحسيس السطحي، بل تحاول الغور في أعماق الذات ومساءلة السلوكيات والمواقف المتبناة.

تتميز هذه التجربة -أخيرا- بالمقاربة الشمولية، فهي لم تعتمد إدخال مضامين حول حقوق الإنسان بطريقة تقحمها في المقررات الدراسية، وإنما نظرت إلى ما ينبغي أن يكون عليه المواطن، وما ينبغي أن يكتسبه لا فقط من معارف بل ومن مواقف وسلوكيات إزاء الواقع والمحيط وإزاء الآخر.

تعقيب*

أمينة لمريني**

مقدمة

يشكل النهوض بثقافة حقوق الإنسان عملا مكملا لحماية تلك الحقوق على المستويات التشريعية والإجرائية. بل إن إشاعة تلك الثقافة في النسيج المجتمعي يتصدر كل الوسائل التي من شأنها تعزيز الحقوق كممارسة يومية وجعلها مكسبا لا رجعة فيه، بالنسبة للحاضر وإرثا ثمينا للأجيال اللاحقة.

إن قنوات نشر وتجذير قيم ومبادئ حقوق الإنسان في الوعي الجماعي متعددة، لكن المدرسة تظل الفضاء الأمثل لدعم مشروع من هذا القبيل. فالمدرسة التي تتحدد وظائفها في التعليم والتنشئة والتأهيل تخضع أنشطتها للتخطيط وفق الأهداف المرصودة لها كمؤسسة اجتماعية، ووفق ذلك، يتم اختيار مضامين، ونهج استراتيجيات تكوينية وتعبئة وسائل بيداغوجية وديداكتيكية (تربوية وتعليمية). وعندما تكون تلك الأهداف متضمنة لتوعية مواطنين في طور التكوين بحقوقهم الإنسانية وبمسؤولياتهم تجاه حقوق غيرهم، فإن دور المدرسة يصبح حاسما بكل المقاييس، خاصة في وضعية دمقرطة التعليم وتوسيع قاعدة المستفيدين والمستفيدات منه.

لقد دخل المغرب في تجربة تربوية تمثلت بصفة خاصة في " الاستراتيجية الوطنية للتربية على حقوق الإنسان بالتعليمين الأساسي والثانوي " منذ منتصف التسعينيات بجانب مبادرات أخرى حضت التعليم العالي. إن التجربة في بدايتها، أي أنها لم تتعد بعد مرحلة التحضير، مما يجعلها- ككل ما هو جديد وغير مسبوق بتراكمات- تخضع لقاعدة "البحث عن الذات".

وعليه، ونظرا لضرورة توفر وقت كاف لاستجماع الشروط الدنيا لتقييم موضوعي للتجربة، فإن الورقة ستقارب بشكل أولي المرحلة التي قطعتها التجربة- خاصة منها المتعلقة بالتعليم ما قبل الجامعي- للوقوف عند بعض العناصر التي، في تقديري، تجعل التجربة متميزة على الساحة العربية مع الإشارة إلى ما يمكن أن يرفع من قيمة التجربة حتى تصل لمنتهاها.

---

* ينصب هذا التعقيب على ورقة د/ خالد عبد الرازق، ومن ثم تمثل رؤية المنظمات غير الحكومية لتجربة التربية على حقوق الإنسان في المغرب.

** رئيسة الجمعية الديمقراطية لنساء المغرب

أولاً: عوامل النجاح

١- مسار سياسي داعم

جاء مشروع التربية على حقوق الإنسان في سياق بدأ المغرب يعرف فيه تحولات سياسية هامة مع بداية التسعينيات. وقد تمثل ذلك بصفة خاصة في:

أ- النص في ديباجة الدستور المغربي المعدل سنة ١٩٩٢، ولأول مرة، على " أن المملكة المغربية تؤكد تشبثها بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دوليا". وأكد هذا المكسب التعديل الأخير الذي عرفه الدستور في١٩٩٦.

ب- خلق مجموعة من المؤسسات يذكر منها: إنشاء المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان (١٩٩٠) - خلق مديرية الحريات العامة بوزارة الداخلية والمحاكم الإدارية (١٩٩١) -إحداث المجلس الدستوري والمجلس الاستشاري لمتابعة الحوار الاجتماعي (١٩٩٤) -إحداث لجنة العدل والتشريع وحقوق الإنسان ولجنة تقصي الحقائق لدى البرلمان المغربي منذ الدورة التشريعية السابقة)، فضلاً عن الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان (١٩٩٣).

ج- التصديق على مجموعة من الاتفاقيات، منها اتفاقية مناهضة التعذيب، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (بتحفظات) (١٩٩٣).

د- إلغاء ظهير١٩٣٥ الصادر في عهد الحماية والمتعلق بالنظام العام، وإطلاق سراح من بقي حيا بالمعتقل الرهيب، لتزمامارت، وصدور عفو ملكي على المعتقلين السياسيين والمغتربين في يوليو ١٩٩٤.

وقد تعزز هذا التوجه لاحقا بوصول المعارضة إلى الحكم (١٩٩٨) في إطار ما يعرف بحكومة التناوب. وتميز وصول الملك محمد السادس إلى الحكم قبل سنة (يوليو ١٩٩٩) بعدة مبادرات وإشارات لم تخل من رمزية قوية في مجال حقوق الإنسان، بما في ذلك تكوين لجنة مستقلة لتعويض ضحايا الاعتقالات القسرية -وهو ما شكل اعترافا ضمنيا بمسؤولية الدولة في حالات الاختفاء والاعتقالات القسرية-، وعودة ابراهام السرفاتي وعائلة بن بركة إلى بلدهم، واقالة وزير الداخلية السابق... وكان خطاب الملك في اليوم العالمي لحقوق الإنسان (١٠ ديسمبر ١٩٩٩)، لأول مرة في التاريخ، مناسبة للتأكيد على انضمام المغرب لروح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان معتبرا إياه غير متناقض مع الإسلام.

من المؤكد، أن تقدم المغرب في مجال حقوق الإنسان وترسيخ الديمقراطية تعوقه مقاومات وتشوبه ثغرات ما فتئت منظمات حقوق الإنسان تذكر بها في تقاريرها السنوية. ومع ذلك، وبالمقارنة مع مناطق أخرى بالعالم العربي فإن التحولات الجارية تشكل أكبر سند للنهوض بثقافة حقوق الإنسان.

إن التربية على حقوق الإنسان مشروع سياسي، ذو رهانات سياسية، قبل أن يكون عملية بيداغوجية. بالتالي، يصعب تصور فعل تربوي يستقي روحه وفلسفته وأهدافه واستراتيجياته من مرجعية حقوق الإنسان في ظروف سياسية غير داعمة، أي بدون الدخول الفعلي في التمهيد لدمقرطة المؤسسات والحياة العامة وبناء دولة الحق. كما أن تعزيز هذا المسلسل يظل وهما إذا لم تعم

ثقافة حقوقية.

إن العلاقة بين التربية على حقوق الإنسان ودولة الحق ليست خطية في اتجاه واحد بل إن كليهما، في ذات الوقت منتوج وأداة للأخرى. لكن القرارات السياسية، على المستوى الحكومي، لها أهمية بالغة في انطلاق المسار خاصة وأن الحكومات هي التي تتحكم في القنوات التربوية والتحسيسية التي تطال عامة الناس سواء من خلال الأنظمة التعليمية أو باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

إن التربية على حقوق الإنسان تساعد على تكوين جيل حريص على ترسيخ دعائم دولة الحق بمختلف أبعادها، لكنها لا يمكن أن تؤثر بما فيه الكفاية إن لم تتوفر إرادة لذلك لدى من بيدهم مصير بلداننا. بالمقابل، توفر تلك الإرادة يؤدي لاختصار المسافات، ويحرر الطاقات، كما يحث على الإبداع في انتقاء أنجع السبل من أجل خلق جيل متشبع بثقافة حقوق الإنسان.

٢- مشروع تربوي مؤسساتي

شكل مشروع التربية على حقوق الإنسان إحدى المبادرات الأولى للوزارة المكلفة بحقوق الإنسان لدى تأسيسها سنة ١٩٩٣. وتم ذلك بإيعاز من أول وزير عرفه هذا القطاع الحكومي الجديد وهو السيد عمر عزيمان -وزير العدل في الحكومة الحالية- الذي شكل خلية لهذا الغرض بمشاركته الشخصية.

لقد كان للرجل، الذي سبق له أن ترأس المنظمة المغربية لحقوق الإنسان دورا كبيرا في الدفع بالمشروع إلى الأمام تحت إشرافه المباشر. إن هذه الإشارة لا تقتضيها فقط الأمانة، بل أساسا -ما دمنا في عملية تقييم- التنصيص على الهوامش التي يتوفر عليها المسؤولون الحكوميون والتي يمكنهم إما استغلالها بأقصى ما يمكن، أو ترك فرص تضيع لعدم اقتناعهم بمشروع ما أو لعدم إدراكهم لأبعاده...

خلال فترة تمهيدية تم وضع تصور المشروع من مختلف جوانبه وصولا إلى التوقيع في ديسمبر ١٩٩٤ على " اتفاقية تعاون بين وزارة التربية الوطنية والوزارة المكلفة بحقوق الإنسان من أجل تعزيز مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بالتعليمين الأساسي والثانوي"، وبهدف تنفيذ هذه الاتفاقية تم خلق لجنة مشتركة بين الوزارتين المذكورتين ولجنة تقنية سهرت على مهام محددة.

٣- ملخص أهداف المشروع واستراتيجيته

تكوين المواطن: المتشبع بالمبادئ الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، والقادر على ممارسة تلك المبادئ في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، والمدافع عن الصالح العام

الحريص على حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها ووفق هذه المعطيات أيضاً، فإن استراتيجية المشروع تنطلق من التأكيدعلى أن:

- تدريس حقوق الإنسان ينبغي أن يحقق أبعاده التربوية
- التربية على حقوق الإنسان ينبغي أن تبدأ منذ المراحل الأولى من التعليم وأن تمتد خلال المراحل ما بعد التعليم الثانوي...

● مهمة التربية على حقوق الإنسان لا تؤديها مادة واحدة...

● أن التربية على حقوق الإنسان لا يمكن أن تحقق أهدافها الاجتماعية والثقافية دون أن تجعل من المدرسة نقطة إشعاع للتأثير على محيطها من أجل نشر ثقافة حقوق الإنسان

مجال التربية على حقوق الإنسان هو مجال الجميع، وأنه يتجاوز المادة الواحدة ولا يمكن أن يحتكره أساتذة دون غيرهم، بل ينبغي أن ينخرط فيه كل الفاعلين التربويين والإداريين داخل الفضاء المدرسي بل وأولياء التلاميذ وكل وسائط الإعلام وفعاليات المجتمع المدني.

المصدر : معطيات من وزارة حقوق الإنسان

لقد أنجزت إلى الآن عدة أنشطة منها بصفة خاصة عملية جرد مضامين ١٢٠ من الكتب المدرسية في مجموعة من المواد "الحاملة" تصور منهاج تعليمي للمرحلتين الأساسية والثانوية، البدء بتكوين أطر تربوية خاصة منها هيئة التفتيش، وتأليف وحدات تكوينية على أساس الدخول في مرحلة تجريب بخمس أكاديميات قبل تعميم التجربة.

إن الطابع المؤسساتي الرسمي لمشروع التربية على حقوق الانسان يوفر له عوامل تأثير لا يمكن قياسها بمبادرات أخرى. فعلى سبيل المثال دأبت عدة منظمات حقوقية ومدنية في السنوات الأخيرة بالخصوص على تضمين برامجها أنشطة مرتبطة بنشر ثقافة حقوق الإنسان، ومع ضرورة مواصلة هذا المجهود وتطويره، فإن المراهنة على المبادرات الحكومية أمر بالغ الأهمية نظرا لكونها تتحكم في القنوات الجماهيرية بما فيها المنظومة التربوية التي يستفيد من أنشطتها ملايين الأطفال والشباب في البلد الواحد.

٤- مشروع مستعد للانفتاح على المجتمع المدني

يعتبر نشاط المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال النهوض بحقوق الإنسان، والحقوق الإنسانية لبعض الفئات، وخاصة منها النساء، من أبرز مظاهر ديناميكية المجتمع المدني خلال عقد التسعينيات.

إن من سمات المكونات الحقوقية للحركة الجمعوية بالمغرب استقلاليتها عن السلطة. وبقدر ما عانت في السابق من رفض الاحتواء / التهميش / التقزيم، بقدر ما صارت تتوفر على إمكانيات حضور يزداد قوة على الساحة الوطنية. وإذا كانت هذه الحركة تسعى للدفع بتأصيل احترام حقوق الإنسان في الممارسة، فإنها تعبر أيضا عن اهتمام متعاظم بحقوق الإنسان كمشروع تربوي.

في هذا الاتجاه الثاني عرفت الساحة الوطنية مبادرات غير حكومية يمكن تصنيفها حسب ما توخته من أهداف إلى قسمين:

أ- مبادرات تمحورت حول إثارة التفكير والنقاش بصدد إشكالية التربية بروح حقوق الإنسان.

ب- مبادرات استهدفت الفعل التربوي في حد ذاته من خلال أنشطة تكوينية اتجهت لفئات مختلفة ويبرز من الجمعيات التي لها نشاط في هذا المجال المنظمة المغربية لحقوق الإنسان، جمعية

آفاق، الجمعية الديمقراطية لنساء المغرب، الجمعية المغربية لحقوق الإنسان، مجموعة أمنستي- المغرب، الجمعية المغربية للتربية على حقوق الإنسان، وعدد من الجمعيات الثقافية والشبابية...)

لقد ساعدت التحولات الإيجابية المشار إليها على جعل اهتمامات منظمات حقوق الإنسان مثلا، تنتقل من الملفات الحقوقية السياسية (الحريات الفردية والعامة، الاعتقال السياسي...) لتتسع لقضايا أخرى منها النهوض بثقافة حقوق الإنسان، وعيا منها بأن ذلك يشكل إحدى ضمانات طي صفحة الماضي.

إن نشاط الفعاليات الحقوقية في مجال التربية على حقوق الإنسان يتسم بالطابع النوعي. وقد راكمت هذه الفعاليات تجربة جعلت الطرف الحكومي يعترف بأهمية العطاء الذي يمكن أن تساهم به في إنجاح المشروع. في هذا السياق، يجري حاليا عقد عدة شراكات بين هذه الفعاليات وبين الوزارات المعنية بمشروع التربية على حقوق الإنسان وهذا نوع جديد من الشراكة الذي ينبغي بناؤه على أسس متينة.

وبهذا الصدد أحيل على بعض الخلاصات التي أفرزتها ندوة التربية على حقوق الإنسان التي نظمتها المنظمة المغربية لحقوق الإنسان في شهر نوفمبر١٩٩٨ خاصة منها تلك التي تتعلق بدور المجتمع المدني في مراقبة العمل الحكومي المرتبط بالتربية على حقوق الإنسان، وكيف تتحول مختلف مكوناته لقوة اقتراح تجاه الحكومة في هذا المجال الحساس، وأكثر من ذلك، كيف يطور المجتمع المدني أساليب متميزة بأقصى مستويات النجاعة والفعالية لنشر ثقافة حقوق الإنسان لدى مختلف الشرائح الاجتماعية التي يتوجه إليها.

ثانياً: مواطن الضعف

لقد بذلت، وتبذل إلى الآن، جهود هامة من طرف الجهات المشرفة على المشروع، لكن إنجاح المبادرة كتجربة أولا يقتضي استحضار بعض مواطن الضعف بهدف تقويمها.

أ- على مستوى أداء وتدبير المشروع

١- البطء في إنجاز المراحل

● المرحلة الإعدادية للمشروع لم تنتهِ في سبتمبر ١٩٩٧ كما كان ذلك مقررا مما أثر على المراحل اللاحقة. فمرحلة التعميم كانت ستتم ابتداء من الموسم الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ في حين أن التجريب الذي يسبق التعميم لم يتم بعد .

● عملية تنقية الكتب المدرسية الحالية من المفاهيم المنافية لحقوق الإنسان تبعا لخلاصات جرد تلك الكتب، لم يتم في الوقت المحدد (١٩٩٨). لقد أعلن الوزراء المتعاقبون في مناسبات عدة عن البدء بالعمل بالكتب المعدلة في الوقت الذي لم يكن فيه أي تحضير لذلك على مستوى لجان التأليف التي كان عليها إدخال التعديلات المناسبة على تلك الكتب. لقد كانت هذه المرحلة ممكنة التنفيذ في انتظار التغيير الشامل للبرامج الذي يأخذ وقتا . مما يجعل من عملية الجرد التي عبئت جهودا كبيرة بدون

جدوى بالنظر للهدف الذي وجه عملها.

٢- النقص في تأهيل المكونين

إن عملية التكوين التي تستشرف تأهيل مكونين في مجال التربية على حقوق الإنسان ليست بالعملية اليسيرة، إذ تحتاج لجعل هؤلاء يتوفرون على خلفية متينة تستدخل الأبعاد الفلسفية والقانونية والسيكولوجية والبيداغوجية للموضوع. وفضلا عن ذلك، تستلزم مهمة من هذا النوع إيمان وتشبع المكون بالقضية قبل الانتقال إلى توعية الآخرين بها بما يكفي من القدرة على الإقناع وعلى تخطي المعيقات الذاتية.

لقد أنجزت إلى الآن عشرات الدورات التكوينية لفائدة أطر تربوية مدعوة لاحقا لتعميم التكوين على سائر رجال ونساء التعليم. وإذا كان هناك توفيق في اختيار بعض المكونين فإن آخرين لا يستوفون الشروط المطلوبة. ونظرا لموقع عنصر التكوين في مستقبل التجربة فإن مراجعة الاختيارات المعمول بها تبدو ضرورية سواء تعلق الأمر بمعايير انتقاء المكونين أو ببرامج التكوين ذاتها، مع توسيع استفادة المكونين من الدورات التكوينية التي تنظمها معاهد دولية مختصة.

٣- تعددية الإشراف

تقوم بتدبير المشروع وزارتان هما وزارة حقوق الإنسان- باعتبارها الوزارة المبادرة وصاحبة التصور والتي عن طريقها أتت الشراكات مع الجهات الدولية الممولة- ووزارة التربية الوطنية باعتبارها المشرفة على كل مكونات المنظومة التربوية (المؤسسات التعليمية، المدرسون، المؤطرون التربويون....) وصاحبة القرار في وضع صيغ وآليات تفعيل المشروع. وقد انضمت سنة ١٩٩٨ إلى اللجنة المشتركة وزارة التعليم الثانوي والتقني على أساس اتفاقية ثانية مع وزارة حقوق الإنسان، لكن التعديل الوزاري الأخير (وزارة حقوق الانسان' وزارة التربية الوطنية' الوزارة المكلفة بالتعليم الثانوي والتقني (هذه الأخيرة أدمجت في وزارة التربية الوطنية)) دمج من جديد القطاع المكلف بالثانوي في وزارة التربية الوطنية.

إن تعددية الأشراف ساهم إلى حد ما في التعثرات الملحوظة إلى الآن فمهما كانت النوايا حسنة، فإن تلك التعددية تفسح المجال لحساسيات ناتجة عن تنازع الاختصاصات وتباين الأدوار. كما أن ثقل آليات التسيير الإداري الذي يميز سائر الإدارات المغربية لم يتجاوب بما يكفي مع الدينامية المفترضة في مشروع كمشروع التربية على حقوق الإنسان.

ب- على مستوى المضامين

تظل إشكالية " الخصوصية " حاضرة باعتبارها تتجاوز القرار التربوي. فهذه الإشكالية لا يرد بشأنها معالجة واضحة تجعل منها مصدر إثراء للتراث الإنساني بدل أداة استثناء، مع تقديم المادة الكافية لتغذية نقاش حولها عند تكوين الفاعلين التربويين. إن التربية الإسلامية مثلا هي من بين "المواد الحاملة" التي اختيرت لدعم برنامج التربية على حقوق الإنسان، وفي هذا المجال بالضبط تلاحظ مقاومات يتعين مواجهتها علما بأن المهمة ليست باليسيرة.

بالمناسبة، نذكر بالتحفظات التي أرفقها المغرب بتصديقه على اتفاقيتي حقوق الطفل (المادة ١٤) واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (المواد ٢، ٩، ١٥، ١٦) وهي تحفظات ما زالت قائمة إلى اليوم. إن من يطلع على الكتب المدرسية الحالية يقف عند مدى جنسوية مضامينه بحيث لا وجود للمرأة سوى من خلال وظائفها كزوجة وأم... وليس باعتبارها إنسانا متعدد الوظائف كالرجل. فضلا عن كون مضامين تلك الكتب تربي الأجيال الصاعدة على التعصب القومي والديني... إن المجهود المبذول لمحاولة تناول هذه القضايا مطالب بأن يرقى حتى لا يتم التعامل مع حقوق الإنسان بتلك الانتقائية التي تفرغها من روحها والتي تخدم في نهاية المطاف القوى التي تجر إلى الوراء مستعملة في ذلك الدين لأغراض سياسية، وموظفة بدل النقاش الإرهاب الفكري.

ج- على مستوى التغطية الكمية

تشكل الأمية بالمغرب إحدى أكبر المعضلات. فبالرغم من التحولات الجارية، ما زال ما يقرب من نصف الأطفال الذين هم في سن الدراسة خارج المنظومة التربوية خاصة في الأرياف وفي أوساط البنات. إن العلاقة بين تعميم التعليم (كما) والرفع من جودته (نوعا) علاقة وثيقة : فتعميم التعليم بدون تحسين الجودة، هو في نهاية الأمر تعميم للرداءة. كما أن تحسين الجودة- بما في ذلك التربية الحقوقية- بدون تعميم التعليم يكرس الميز وعدم تكافؤ الفرص من هذا المنطلق تعاني التجربة المغربية في مجال التربية على حقوق الإنسان من ثغرة كبيرة تتمثل في عدم ضمان الحق في التربية للجميع. ومن دون شك أن التربية على حقوق الإنسان لا معنى لها إن لم تقترن، كشرط أول، بالحق في التربية.

خاتمة

إن التجربة المغربية في بدايتها وهي تتوفر على عوامل تساعد بقوة على تطورها. ففضلا عما تمت الإشارة إليه ضمن عناصر نجاح التجربة يأتي وضع "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" (١٩٩٩) بعد فشل محاولات سابقة لإصلاح النظام التعليمي. إن الإصلاح الذي يدخل حيز التنفيذ خلال الموسم الدراسي الحالي (٢٠٠٠-٢٠٠١) ينص على تعميم التعليم وإصلاح المناهج الدراسية بما في ذلك تضمين مبادئ وقيم حقوق الإنسان على أسس تجعل التربية تساهم في ذات الوقت في تنمية الفرد والمجتمع.

من جهة ثانية، سيمكن خلق اللجنة الوطنية للتربية على حقوق الإنسان -وهي مشروع تعد له وزارة حقوق الإنسان- خاصة إذا انفتحت على فاعلين أساسيين، من تقويم المرحلة التي قطعها إلى حد الآن وتوجيه الخطوات اللاحقة.

وفي الختام، يتعين الإشارة لكون التجربة في مجملها، بالنظر لطبيعتها وأبعادها، جديرة بالتشجيع كتجربة وطنية وكمبادرة يمكن الاستئناس بها في بلدان أخرى.

تعقيب*

محمد الحيفظ**

يجب على الناشط الحقوقي -وأنا أتحدث هنا بهذه الصفة أساسا- أن لا يتردد أو يتحفظ، وهو بصدد الحديث عن التجربة التي يعتزم المغرب خوضها في مجال تدريس حقوق الإنسان في الجهر بارتياحه لهذه الخطوة الإيجابية في مجال ترسيخ وتعزيز قيم ومبادئ حقوق الإنسان داخل المناخ القيمي والسلوكي للمجتمع.

والإصرار على تأكيد هذا الارتياح، نابع من أننا نتفق تمام الاتفاق، على أنه قد حان الوقت كي "نحرر خطابنا الحقوقي من الكآبة. وأن نحتفل بأي تحسن يطرأ على أي جانب له صلة بموضوع الخطاب. وأن يظهر هذا الاحتفال كعملية مستمرة وموازية للتقارير والبيانات التي تسجل الانتهاكات، حتى لا تظهر تلك الأخيرة وكأنها الأحداث "الوحيدة" أو البعد الوحيد والاتجاه الوحيد للتطور السياسي والاجتماعي للبلاد[1]. وإذا كان هذا الاحتفال ضروريا كلما حصل تحسن في أي مجال ولو كان جزئيا، فما بالك إذا تعلق الأمر بإرادة واضحة وجدية لجعل المجتمع برمته يتصالح مع قيم حقوق الإنسان ومبادئها ويستخدمها بواسطة التربية والتدريب والتنشئة.

الباعث الثاني لإعلان ابتهاجنا، يجد مصدره في كون أن الناشطين الحقوقيين الذين يعون تماما أن أنجع وسيلة لتحصين المجتمع ضد الخروقات والانتهاكات سواء التي يكون مصدرها السلطات أو يكون مصدرها المجتمع ذاته، هي أن يتمثل أفراد المجتمع القيم الموجهة لأخلاقية حقوق الإنسان، وأن يتشربوا بها حتى تصبح جزءا من نسيجهم القيمي، وضميرهم الجمعي. إن هؤلاء الناشطين الحقوقيين المدركين تمام الإدراك لكل ذلك، يبذلون أقصى الجهود داخل إطاراتهم الجمعوية، من أجل أن يستجيبوا لهذه الحاجة في إطار النهوض والتحسين .

---

* ينصب هذا التعقيب أيضاً على ورقة د/ خالد عبد الرازق لتستكمل جوانب الصورة حول تقييم المنظمات غير الحكومية لتجربة المغرب.

** أستاذ الفلسفة وعضو المكتب الوطني بالمنظمة المغربية لحقوق الإنسان، ومكلف بالعلاقات مع المجتمع المدني.

لكن مقارنة بسيطة وتلقائية، تضعنا أمام الحصيلة التالية: ففي المنظمة التي أعمل في صفوفها مثلا رغم كل النوايا الحسنة والتفاني الرائع، والمجهود الجبار الذي لم يبخل به أعضاء المنظمة، فإننا لم نتمكن وعلى مدى سنتين (٩٧- ٩٩) من أن نطال في إطار أنشطة النهوض والتحسين أكثر من ٣٠٠ مستفيد.

في حين أن المشروع الرسمي للتربية على حقوق الإنسان إن قدر له أن يبلغ مداه، سنة ٢٠٠٤ وهى بالسنة المقررة للانطلاق في تعميم البرنامج بعد مرحلته الإعدادية والتجريبية، سيطال ٥ مليون و٦٩ ألف تلميذ بالتعليم الأساسي وأكثر من ٦٠٠ ألف تلميذ بالتعليم الثانوي والتقني.

ورغم ما يمكن أن يقال عن الحدود الموضوعية لمدى الشمولية التي يمكن أن تبلغها خطة التطوير ، في مجتمع لا زالت نسبة الأمية فيه تبلغ ٥٥٪ من مواطنيه، ولا زالت نسبة الأطفال غير المتمرسين فيه حوالي ٥٤٪، فإنه مع ذلك، وحتى وإن لم تتحقق الأهداف التي وضعها مشروع مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ٢٠٠٠- ٢٠٠٤، والتي تسعى إلى أن تبلغ نسبة تمدرس الأطفال الذين هم في سن ٦ سنوات ١٠٠٪ في سنة ٢٠٠١- ٢٠٠٢، والتي تسعى إلى أن تبلغ نسبة تمدرس الفئة العمرية ٦- ١١ سنة ١٠٠٪سنة ٢٠٠٢- ٢٠٠٣. فحتى وإن لم يتحقق ذلك، فإن الإحصاءات التي أوردناها سابقا، تؤكد بأنه كيفما كان الحال،فإن منظمات حقوق الإنسان بمقدورها تنظيم برامج ودورات لتعليم آحاد الناس من الفئات المختلفة، وببرامج متفاوتة التطور، لكن الحصاد المادي الملموس الذي يمكن قياسه لهذه البرامج، حصاد هزيل للغاية، إذا ما نظر إليه على خلفية الهدف الأسمى المفترض لتعليم حقوق الإنسان. وهدف المناضلين الحقوقيين من تعليم حقوق الإنسان هو حماية حقوق الإنسان ذاتها، وتحسين حالة حقوق الإنسان، باعتبار أن إدراك الناس لحقوقهم الفردية والجماعية هو خط الدفاع والحماية الحقيقية لحقوق الإنسان.. وإذا تحدثنا عن الناس -وليس عن أفراد- فنحن إذن نتحدث عن الإنتاج الكثيف. وإذن فمن الصعب تخيل الوصول إلى مرحلة تعليم حقوق الإنسان للملايين بدون تعاون الحكومات"[٢].

ولنشر بداية، إلى أن مشروع البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، الذي نتحدث عنه هنا، جاء في سياق التحولات والانفراجات الإيجابية التي عرفها مجال حقوق الإنسان بالمغرب مع بداية عقد التسعينيات، حيث إن هذا العقد عرف إحداث المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان (مايو ١٩٩٠) وتضمين ديباجة دستور ١٩٩٢ أن "المملكة المغربية تؤكد تشبثها بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها عالميا" وإحداث وزارة مكلفة بحقوق الإنسان (١١ يوليو ١٩٩٤)، ومصادقة المغرب أو انضمامه إلى عدد من الاتفاقيات الدولية: (اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة/ اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة/ اتفاقية حقوق الطفل/ اتفاقية حماية حقوق جميع العمال والمهاجرين وأفراد أسرهم) وذلك بتاريخ ٢١ يونيو ١٩٩٣. هذا بالإضافة إلى العفو الملكي الشامل الذي تم بمقتضاه الإفراج عن ٤٢٤ معتقلاً في قضايا ذات طابع سياسي أو على إثر تظاهرات مختلفة، كما يضع حدا لاغتراب عشرات الأشخاص، وكذلك المبادرات

الرامية إلى إصلاح الضرر اللاحق بضحايا الاعتقالات غير القانونية وتسوية الوضعية القانونية لعائلات الأشخاص الذين وافتهم المنية خلال اعتقالات جائرة فضلا عن إجراءات أخرى تهدف إلى طي صفحة الماضي.

وإذا كانت كل هذه المؤشرات تمثل تعبيرا عن رغبة الدولة المغربية في سن سياسة تحترم مبادئ حقوق الإنسان وقيمها "كما هي متعارف عليها عالميا"، فإن هذه السياسة – طبقا للصكوك الدولية ذات الصلة ما كان لها أن تكتمل دائرتها، لو أغفلت الاعتناء بمجال التربية على حقوق الإنسان. فكما جاء في "خطة العمل العالمية للتربية من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية" التي اعتمدها المؤتمر الدولي المعني بالتربية من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية المنعقد بمونتريال- كندا (٨- ١١ مارس ١٩٩٣)، فإنه في التزام الدولة بالتربية من أجل حقوق الإنسان تعبير عن الإرادة السياسية لإقامة مجتمع ديمقراطي دائم، كما أن نوعية التربية من أجل حقوق الإنسان هي في حد ذاتها بيان لتلك الإرادة حاضرا ومستقبلا" ناهيك عن الالتزامات التي تفرضها الفقرة الثانية من المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادة الثالثة عشر من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وغيرها من المواد ذات الصلة في صكوك أخرى.

لكل ذلك، سارعت الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان، بمجرد إنشائها (نوفمبر ١٩٩٣) إلى إحداث خلية للتفكير بعضوية خبراء من علوم القانون والتربية، عهد إليها بوضع مقترحات تحدد معالم خطة عمل في مجال التربية على حقوق الإنسان، وَتَمّ توقيع اتفاقية تعاون بين وزارة التربية الوطنية والوزارة المكلفة بحقوق الإنسان بتاريخ ٢٦ ديسمبر ١٩٩٤ (تم تعزيزها باتفاقية مشابهة مع الوزارة المكلفة بالتعليم الثانوي والتقني بتاريخ ١٥ فبراير ١٩٩٩ بعد إعادة هيكلة قطاع التعليم في ظل حكومة عبد الرحمن اليوسفي).

وسنقتصر في هذه الور قة على التجربة المغربية في مجال تدريب حقوق الإنسان، على عرض ومناقشة المحاور المرتبطة بإعمال هذه الاتفاقية، والتي تهم التعليم النظامي بطوريه الأساسي والثانوي، رغم إن تفكير الحكومة المغربية في تكوين لجنة وطنية للتربية والتكوين والإعلام في مجال حقوق الإنسان "ضمن المخطط الخماسي المرتقب، قد يجعل استراتيجية التربية على حقوق الإنسان أرحب وأشمل بحيث –وكما جاء في مشروع المخطط المذكور- ستطال بالإضافة إلى التعليم الأساسي والثانوي، إحداث كراس ًجامعية للتربية والتكوين والبحث في مجال حقوق الإنسان وثقافة السلام من أجل تشكيل شبكة جامعية متخصصة في مجالات نشر ثقافة حقوق الإنسان في الفضاء الجامعي، وإدخال تدريس حقوق الإنسان كمواد ووحدات تكوين بالنسبة للكليات والمعاهد الجامعية في أفق سنة ٢٠٠٣، ويطمح المخطط أيضا إلى نشر ثقافة حقوق الإنسان في إطار التربية غير النظامية عبر قناة التكو ين للموظفين المكلفين بتنفيذ القانون ورجال التربية وفعاليات المجتمع المدني وعبر قناة وسائط الإعلام المختلفة. ولا يهمل المخطط كذلك أهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان في إطار التربية الخاصة التي تستهدف الفئات ذات الوضعيات الصعبة كفئات الأطفال والبنات و النساء في وضعية صعبة.

معالم الخطة وأهدافها

وإذا كنا نسجل أننا نجد أنفسنا هنا -ولأول مرة- أمام استراتيجية متكاملة العناصر على مستوى التصور، فإن الأمر يتعلق بطموح مستقبلي سيكون علينا حتما متابعة عملية تحققه، لنستطيع تقييمه، بما يتطلبه الأمر من موضوعية وإنصاف، ولذلك -وكما أسلفنا- فسنقتصر هنا على "البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان" وكما تمخضت عن اتفاقية التعاون بين وزارتي التعليم والوزارة المكلفة بحقوق الإنسان المشار إليها آنفا.

تحدد هذه الاتفاقية المبادئ الأساسية الموجهة لاستراتيجية التربية على حقوق الإنسان المزمع تطبيقها، فهي تعتبر "أن تعزيز مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية، إجراء يتلاءم مع الاهتمام المتزايد للمغرب بترسيخ الديمقراطية وحقوق الإنسان"، كما تؤكد بأنه يجب "عدم الاكتفاء بإقرار التشريعات القانونية، وبإنشاء ودعم المؤسسات الخاصة بها، بل يجب أن يتشرب جميع المواطنين بمختلف فئاتهم القيم الديمقراطية، وأن يستوعبوا مفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان حتى يكون سلوكهم في حياتهم الخاصة والعامة، منسجما معها" وترى الاتفاقية أن "دعم نشر ثقافة حقوق الإنسان بالمدرسة المغربية ليس ضرورة تربوية فقط، وإنما هو أيضا ضرورة حضارية وتاريخية،وشرط لازم للتنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية".

وكما جاء في المادة الأولى من الاتفاقية، فإن الهدف من الاتفاقية، هو "دعم نشر ثقافة حقوق الإنسان عبر المناهج الدراسية لجعل المتعلم قادرا على اكتساب المبادئ والمفاهيم التي تؤسس عليها حقوق الإنسان، وعلى اتخاذ مواقف وسلوكيات تعبر عن وعيه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره والدفاع عنها".

وتعتبر الاتفاقية (المواد ٤، ٥، ٧) إن بلوغ هذا الهدف، يتطلب المرور عبر ثلاثة مستويات:

١- الفاعلون التربويون، حيث يجب إشراك الأطر التعليمية في إنجاز مختلف العمليات.

٢- البرامج الدراسية، حيث يجب رصد المضامين القابلة للاستثمار، ودعمها بمضامين جديدة تمكن من تعزيز مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان.

٣- الوسائل والطرائق وأشكال التواصل التربوي، حيث يجب أن يتم إعداد الوسائل الديدايكتيكية (التعليمية) والدلائل العملية والمرجعية، وتحديد الأنشطة التربوية التي تساعد على توفير الجو التربوي الملائم لتحقيق الأهداف المتوخاه.

وبشكل إجمالي، يمكن استخلاص أن هذه الاتفاقية تتضمن عناصر تصور متكامل، يتمثل فيما يلي:

- اعتبار أن بناء مجتمع تحترم فيه حقوق الإنسان، يفترض تشرب كل مواطنيه بقيم ومبادئ حقوق الإنسان.
- إن التربية على حقوق الإنسان لا يجب أن تقتصر على الجانب المعرفي التلقيني، بل عليها أن تتغيا التأثير في السلوكيات والمواقف والقيم.

● إن التربية على حقوق الإنسان بنية نسقية، تطال كل مستويات الفضاء التربوي من معارف ومضامين ومناهج وعلاقات تربوية.

من أجل تفعيل هذه الاستراتيجية ستتشكل بمقتضى المادة العاشرة ، من الاتفاقية، لجنة مشتركة بين الوزارتين المعنيتين للسهر على تنفيذ مواد الاتفاقية، وإعطاء البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان صيغته التطبيقية المجسدة، عن طريق تحديد الأهداف والمراحل.

وستقوم اللجنة المشتركة بصياغة الأهداف العامة للبرنامج الوطني، وهى "تعزيز مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، عن طريق استدماج مبادئ حقوق الإنسان، وتعزيز الممارسات التربوية المتشعبة بهذه المبادئ سواء على مستوى مناهج التدريب أو على مستوى العلاقات بين مختلف مكونات الوسط المدرسي".

أما على مستوى البرامج والمضامين، فتحدد الأهداف في حذف جميع المضامين التي تروج بطريقة مباشرة أو ضمنية لكل ما يتنافى مع حقوق الإنسان، ووضع منهاج خاص بالتربية على حقوق الإنسان ليغطي كل المراحل التعليمية، ثم بعد ذلك إعمال المنهاج في جذاذات بيداغوجية.

وعلى مستوى التكوين، تم الإقرار بضرورة تنظيم دورات تكوينية لمختلف الفاعلين التربويين (واضعي البرامج ومُعدّي الكتب المدرسية والمفتشين والمديرين والعاملين الإداريين والمدرسين).

ثم أخيرا وضعت أهداف على مستوى التواصل التربوي، مثل تمكين الفاعلين التربويين من مصنف بالمواثيق الدولية بالإضافة إلى دليل مرجعي لحقوق الإنسان يكون بمثابة مرجعا عاما في متناول الفاعلين التربويين، وكذلك إنجاز دليل بيداغوجي وإنتاج الوسائل الديداكتيكية وبرامج الأنشطة التربوية.

هذا على مستوى الأهداف، أما على مستوى المراحل، فقد قسمت اللجنة خطوات تنفيذ المشروع الوطني إلى ثلاث مراحل:

١- **المرحلة الإعدادية:** وتشمل ١٢ عملية من مجموع العمليات التي يتضمنها البرنامج وهى ١٨ عملية. وتضم هذه العمليات: مراجعة البرامج وجرد الكتب المدرسية، وإعداد الدليل المرجعي وبناء المنهاج وإنجاز الجذاذات وإعداد وحدات التكوين وأخيرا إنجاز التكوين.

٢- **المرحلة التجريبية:** و تشمل عمليتين تتمثل الأولى في تنظيم ٧٥ دورة تكوينية لفائدة مفتشي المواد المعنية بالبرنامج في التعليم الأساسي والثانوي (حوالي ٣٠٠٠ مفتش). وتتمثل الثانية في إعداد وطبع دليل بيداغوجي انطلاقا من تراكمات المرحلة الإعدادية ومرحلة التجريب. وسيتم التجريب في خمس أكاديميات اختيرت وفق معايير جغرافية واجتماعية وثقافية.

٣- مرحلة التعميم : وتضم أربع عمليات هي:

أ- إدماج الوحدات البيداغوجية المتعلقة بالتربية على حقوق الإنسان في التعليم الأساسي والثانوي ضمن المواد التعليمية.

ب- إدخال الوحدات التكوينية ضمن برامج التكوين (مدارس تكوين المعلمين- والمدارس العليا

للأساتذة ومراكز تكوين المفتشين.. الخ).

ج- تنظيم أيام تربوية تكوينية لفائدة جميع مدرسي المواد التعليمية المعنية.

د- متابعة وتقويم سير البرنامج الوطني.

وحتى الآن (أغسطس ٢٠٠٠)، فإن حصيلة ما أنجز تتمثل في[٣]:

● تنقية الكتب المدرسية مما شابها من ثقافة منافية لحقوق الإنسان، حيث تم جرد ١٢٢ كتاباً مدرسياً وأعد تقرير تركيبي يحدد المضامين المنافية لثقافة حقوق الإنسان ويقترح أساليب معالجتها.

● إعداد الأدوات البيداغوجية الضرورية: حيث تم بناء منهاج للتربية على حقوق الإنسان، وتم إعمال هذا المنهاج في جذاذات بيداغوجية حسب المواد والأسلاك التعليمية بلغ عددها ١٠٦ جذاذة، كما تم بناء وحدات لتكوين الفاعلين التربويين، وتم كذلك طبع مصنف بالاتفاقيات التي صادق عليها المغرب في مجال حقوق الإنسان، وإعداد دليل مرجعي للتعريف بحقوق والإنسان وبالمواثيق والآليات الدولية والوطنية للدفاع عنها.

● الشروع في تكوين الفاعلين التربويين الذين سيوكل لهم أمر تنفيذ البرنامج، حيث تم تنظيم دورات تكوينية للمفتشين المنسقين المركزين وممثلي لجان البحث والتأليف وتكوين الأطر، وكذلك للمفتشين الجهويين ومفتشي السلك الأول من التعليم الأساسي.

إن هذه الحصيلة تعني، أن البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان لا زال يراوح عتبة مرحلته التجريبية، ولذلك فإن ما سأورده من ملاحظات لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يعتبر تقييما نهائيا لهذا البرنامج، ما دام أن التقييم الحقيقي والشامل، لا يمكن أن يتم إلا بعد مرحلة التعميم، حتى نستطيع قياس المساحة الفاصلة بين ما أنجز وبين ما أعلن عنه من مبادئ موجهة وطموحات حافزة مع انطلاق المشروع. وتتبدى هذه الملاحظات فيما يلي:

١- أول هذه الملاحظات التي يمكن تسجيلها، تتمثل في التأكيد على صواب الاختيار الذي تبنته المقاربة المعتمدة حول التربية على حقوق الإنسان. إذ تعتبر أن هذه التربية هي "عملية تربوية موجهة نحو الإنسان في كليته، فهي تتعامل مع مكونات الشخصية: البيولوجية والعقلية والاجتماعية في تكاملها، ولا تقف عند تلقين معارف، ولا عند تعليم مهارات، بل تصل إلى التأثير في طريقة الوجود، أي في طريقة تعامل الفرد مع محيطه، وعلى تفاعله مع جميع مكوناته وتكيفه معها عن طريق مواقفه واتجاهاته وقيمه وسلوكياته"[٤].

إن انتباه المقاربة المعتمدة، إلى هذه المسألة البالغة الأهمية، تفترض منطقيا، أن لا يتم التعامل مع تدريب حقوق الإنسان، ككمية من المعارف والمعلومات، سيتم حشو أدمغة التلاميذ بها، بل يتم التعامل مع تدريس حقوق الإنسان كاستراتيجية ترمي إلى تعديل القيم والسلوكيات والمواقف. ولذلك، فإن "اهتمام التربية على حقوق الإنسان بالجانب المعرفي، لا يعد قصدا نهائيا من هذه التربية، فهي تتوجه بالأساس إلى السلوك، وإذا ما تبين أحيانا أن هناك اهتماما بالمحتوى المعرفي، فإن مثل هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات الفرد وسلوكياته الأدائية[٥].

وقد أعطى هذا التنبه، للبرنامج تميزا وتفردا لم نعثر على مثيل له في التجارب الدولية المختلفة التي تمكننا من الاطلاع عليها[٦]. ويتمثل هذا التحيز في تبني تدريب حقوق الإنسان من خلال اختراقه لما يسمى بالمواد التعليمية الحاملة، عوض تدريس هذه الحقوق في مادة مستقلة.

وهذه المواد التي يعتبرها المشروع هي المواد الحاملة هي: مادة الاجتماعيات، مادة التربية الإسلامية، مادة الفلسفة والفكر الإسلامي، مادة اللغة العربية ومادة اللغة الفرنسية.

ومن التبريرات الدالة التي يقدمها المشروع لتبرير هذا الاختيار، نجد أنه يعتبر "إن إدخال التربية على حقوق الإنسان ضمن بنية تعليمية تقليدية يسجل فيها بعض التنافي مع روح هذه التربية يفرض الإدماج في جميع المواد التعليمية، أو على الأقل في أكثرها قابلية للادماج، لأن خطة من هذا القبيل، يمكنها أن تسمح بتحقيق ما يلي:

- دعم المواد التعليمية الحاملة في اتجاه الانفتاح على ثقافة حقوق الإنسان، بما يدفع إلى إعادة النظر في بعض مضامينها وأساليب التعامل المعتمدة من لدن المدرسين في تبليغها.
- تجاوز التناقض الذي قد يستشعره المتعلمون في حالة تكليف مدرس واحد بالتربية على حقوق الإنسان بين ما يقدمه هذا المدرس، وما يقدمه مدرسو باقي المواد التعليمية الأخرى.
- المساهمة في بناء قواعد سلوكية وممارسات جديدة داخل المؤسسة التعليمية، وتأصيلها بصورة يأخذ داخلها تقدير الآخر واحترامه مكانة متميزة"[٧].
- وإذا قدرّنا هذا الاختيار واعتبرناه منسجما مع طبيعة التربية على حقوق الإنسان ومراميها، فإننا مع ذلك لا نفهم لماذا تم الاقتصار على المواد الحاملة الخمس المذكورة. إذ لا يعقل أن يتم إغفال اللغات الأجنبية الثانية، أو العلوم الطبيعية (خاصة علم البيولوجيا)، أو حتى أنشطة التربية البدنية. ذلك أن الحيثيات والمبررات التي قدمت لتبرير اختيار منهج مخترق للمواد، عوض مادة مستقلة، يبقى بدون معنى أو سند إذا بقيت هناك مواد بمنأى عن هذا الاختراق.

ومن جهة ثانية: فإن هذا الاختيار يجب أن لا يطرح في تنافٍ مع ضرورة وجود دروس، بل حتى مادة تعليمية، تتجاوز مستوى التضمين الذي تكفله المواد الحاملة، للوصول إلى مستوى التحليل المعرفي والواعي لثقافة حقوق الإنسان وقيمها. ولعل هذا ما ترمي إليه العبارة الواردة في "خطة العمل العالمية للتربية من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية" التي اعتمدها المؤتمر الدولي المعني بالتربية من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية المنعقد بمونتريال- مارس ١٩٩٣، والتي توصي بإعداد منهج متكامل وذي قاعدة عريضة يثبت في المواضيع المدرسية ويدرس بصفته موضوعا منفصلا".

وإذا كان لا يعقل أن نطالب ذلك بخصوص التعليم الأولي والطور الأول من التعليم الأساسي، فإن ذلك ممكن من خلال مادة التربية الوطنية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، وضمن مواد الاجتماعيات والفلسفة -ولِمَ لا- مادة حقوق الإنسان في التعليم الثانوي.

بارتباط مع هذه الملاحظة التي تسعى إلى التأكيد على أن تضمين القيم لا يجب أن يغفل ضرورة تحليلها ونقدها بشكل واعٍ وصريح، أشير إلى ضرورة أن ينتبه البرنامج الوطني لخصوصية مادة

تعليمية بمقدورها أن تلعب دورا حاسما وأساسيا في تحقيق هذه الأهداف في تركيبتها. وأقصد مادة الفلسفة، ذلك أنه إذا كانت التربية على حقوق الإنسان، تهدف في نهاية المطاف إلى خلق مواطن معتز بذاته، محترم للآخر، يعيش خصوصيته في تكامل مع كونية البشر، متوسلا بالعقل للفهم والإقناع، قادرا على التعايش والتسامح نابذا للتعصب والدوغمائية، متمسكا بكرامة البشر فوق أي اعتبار. فإن بمقدور الفلسفة كمادة تعليمية أن تدعم هذه الغايات وتسندها.

وكما جاء على لسان "فريدريكومايور"- المدير العام السابق لليونسكو- فإن "تعليما فلسفيا واسع الانتشار بطريقة سهلة المنال وملائمة يساهم بشكل أساسي في تكوين مواطنين أحرار. إنه يدرب بالفعل على الحكم الشخصي وعلى مواجهة مختلف الحجج، على احترم كلام الآخرين، وعلى الخضوع لسلطة العقل فقط، إنه مرة أخرى وبشكل أكيد مدرسة الحرية"(٨).

لذلك، لم يكن من غير دلالة، أن تكون إحدى التوصيات التي خلصت إليها الندوة التي نظمناها في المنظمة المغربية لحقوق الإنسان، حول موضوع التربية على حقوق الإنسان (٦- ٨ نوفمبر ١٩٩٨) تلح على ضرورة "إعادة الاعتبار لمادة الفلسفة ومكانتها وإعادة فتح شعبها وتعميم تدريسها في كل التخصصات لارتباطها المباشر بمنظومة قيم حقوق الإنسان".

فمن حسن حظ المغرب أنه من البلدان العربية القليلة التي تدرس بها الفلسفة منذ مرحلة التعليم الثانوي. لكن التحديات المطروحة مع تبني اختيار تدريس حقوق الإنسان، وبالمواصفات التي ذكرناها، تفرض الاهتمام بهذه المادة أكثر والرفع من مكانتها عما هو عليه الأمر الآن، واستثمار الإمكانيات التربوية والمعرفية التي تتيحها لتحقيق الأهداف المرجوة من استراتيجية التربية على حقوق الإنسان.

٢- أما الملاحظة الثانية التي نود إثارتها هنا، فهي تتعلق بمسألة تكوين الفاعلين التربويين؛ وهي مسألة انتبه لها البرنامج الوطني واعتمدها محورا من محاور استراتيجيته، وحدد لها أهدافاً كالتالي:

أ- إبراز دور المؤسسة في نشر وترسيخ ثقافة حقوق الإنسان التي يتأسس عليها بناء مجتمع ديمقراطي يمارس فيه الفرد وجوده بكامل الفعالية والمسئولية.

ب- مساعدة الفاعل التربوي على وعي عوائقه الذاتية (السيكولوجية والابستمولوجية)، إزاء ثقافة حقوق الإنسان، على الانفتاح العقلي والوجداني على المبادئ التي تؤسس عليها ممارسة هذه الحقوق.

ج- مساعدة الفاعل التربوي على الوعي بالممارسات والعلاقات داخل المؤسسة التعليمية في علاقتها بثقافة حقوق الإنسان وإدراك أهمية تأثيراتها على هذه الثقافة.

د- إدراك المنطق الداخلي لبناء منهاج التربية على حقوق الإنسان واستراتيجية إدماجه في برامج التعليم الأساسي والثانوي.

هـ- اكتساب مهارات بيداغوجية خاصة بالمواد الحاملة حسب الأسلاك التعليمية، تمكن من تبليغ ثقافة حقوق الإنسان"(٩).

أهداف طموحة دون شك ، وتتكامل مع الأهداف الطموحة للمشروع كله، لكن يبدو أن هناك

استسهالا لدى واضعي المشروع، لتحقيق هذه الأهداف. فالدورات التكوينية المنظمة لا تتعدى ٤ أيام في الدورة، وكأن هناك افتراضاً بأن الفاعلين التربويين لديهم قابلية فطرية لاستخدام ثقافة حقوق الإنسان، ولا ينقصهم سوى إشارات سريعة نقوم بها أيام الدورة التكوينية!

ثم إن الأسلوب الذي تبنته استراتيجية التكوين، وهو الأسلوب الهرمي التنازلي (أي يتم تكوين فئة من الفاعلين التربويين تتكفل هي نفسها بتكوين الفئة التي بعدها) غير ملائم هنا، لأن شحنة الحماس والاقتناع و"التورط" في فلسفة المشروع تتناقص مع توالي حلقات هرم التكوين. ناهيك عن أن هذا الأسلوب، سيجعل المدرسين يرون في الأمر، موضة أخرى، يتم تعبئتهم حولها، لأسباب لا يعرفها إلا من هم في العاصمة، كما هو الحال بالنسبة لجل الدورات التكوينية التي يتلقونها، ولذلك فالأمر لا يعدو أن يكون واجبا مهنيا يتعين التخلص منه.

وقد كان بالإمكان هنا الاستفادة من طاقات جمعيات المجتمع المدني، وهي الطاقات المتطوعة عن قناعة وعن حماس لنقل هذه الجذوة السيكولوجية إلى كل مراحل التكوين.

٣- تحيلنا هذه الملاحظة إلى ملاحظة ثالثة تتعلق بدرجة إشراك كل قطاعات المجتمع المدني داخل المشروع. فرغم تأكيد المشروع غير ما مرة على ضرورة إشراك الجميع، إلا أن ما أنجز إلى الآن، يكشف عن نقص كبير في درجة التعاون المفترضة لتحقيق هذا البرنامج.

إن إشراك الفاعلين التربويين مثلا، لا يجب أن يتجاهل ضرورة مخاطبة هؤلاء الفاعلين من خلال من ظلماتهم المهنية والنقابية، وإعطائها دورا في تعبئتهم وشحذ عزيمتهم، ليتم التخلص من الطابع السلطوي الهيراركي وبالتالي التخلص من مقاومات تلقائية، قد تضر بدرجة الحماس اللازم لتنفيذ المشروع.

كما أن هذا المشروع هو مشروع وطني ولا يملك أحد غيرة وحرصا عليه أكثر من الآخرين، ولذلك يجب أن يحاط بكل الشفافية الضرورية، لكي يتم احتضان إيجابياته من طرف الجميع، وأن يتم تجاوز سلبياته من طرف الجميع أيضا. إنني إلى الآن لا أفهم لماذا لم يتم -في إطار استراتيجية التواصل التي تقول بها اللجنة المشتركة- توضيح أسباب التعثر الذي يعرفه تدبير الإطار الزمني لتطبيق المشروع الوطني للتربية على حقوق الإنسان، وفتح نقاش حولها.

كما إنني لا أفهم لماذا لم تعمم وثائق جرد الكتب المدرسية، رغم أهميتها في الكشف عن طبيعة القيم التي تمرر داخل الكتب المدرسية، وأهميتها في توضيح تصور القائمين بعملية الجرد لما يعتبرونه معززا أو منافيا لحقوق الإنسان، ومن ثمة أهميتها في فتح وتعميم نقاش مفيد حول نظامنا التربوي عموما.

٤- من بين الأمور التي بدا لي أن المشروع، كما هو مصاغ في الوثائق المتوفرة اليوم، يهملها ولا يمنحها الأهمية اللازمة، العناصر الأخرى المشكلة للفضاء التربوي من علاقات مدرسية وتربوية وفضاء مدرسي وأنشطة تعليمية، هذا رغم أن الإطار التنظيمي للجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ اتفاقية التعاون بين وزارتي التعليم وحقوق الإنسان، يؤكد على أن من منطلقاته: اختيار أكثر الطرائق

والأساليب التربوية ملاءمة لروح التربية على حقوق الإنسان، وتحديد الأنشطة التربوية التي تساعد على توفير الجو الملائم للتربية على حقوق الإنسان.

٥- لن يتعدى الأمر التأكيد على بديهية من المفروض أن تكون معلومة من طرف الجميع، إذا ما قلنا إن هذا المشروع، رغم طموحه والجهد الذي سيبذل فيه، سيبقى دون النتائج المرجوة إن اقتصر الأمر على قناة المدرسة النظامية. ذلك أن التربية على حقوق الإنسان يجب أن تتوسل كل الطرق الممكنة وتستهدف كل فئات المواطنين، حتى لا تبقى المدرسة وتعليمها جزرا معزولة، تكرس لدى المتعلم إحساسا بانفصامية مؤلمة.

ولذلك فإن توظيف وسائل الإعلام المختلفة، والوصول إلى كل الفضاءات (دور الشباب، الأندية الرياضية، المخيمات الصيفية..الخ) أمر ضروري. وعلى المشروع أن يستغل أية إمكانية تتاح لنشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان. وعلى سبيل المثال فإن الموسم الدراسي الحالي، سيعرف فتح ١٠٠ مسجد لمحاربة الأمية الأبجدية والصحية والوطنية، سيستفيد منها حوالي ٨٥ ألف مواطن هذه السنة (حسب تقديرات وزير الأوقاف والشئون الإسلامية)، فعلى المشروع الوطني للتربية على حقوق الإنسان أن يمد اهتمامه ليشمل هذه الدروس.

٦- من الواضح تماما، أننا لسنا فقط أمام مشروع محدود بحدود مجاله التعليمي، بل يتعداه ليزلزل كل البنية التربوية بالمغرب، ومن حسن الحظ أن صياغة هذا المشروع قد تزامنت مع تبني "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" وهو بمثابة وثيقة توجيهية تحدد طبيعة المدرسة والتكوين والتربية التي توافق المغاربة عليها. فهذه الوثيقة تؤكد في مبادئها الأساسية على نفس الأهداف التي يسعى إليها مشروع التربية على حقوق الإنسان.

ومع ذلك فإن المنظومة التعليمية بالمغرب عموما، لا زالت تقليدية في الكثير من نواحيها، مما يفترض استغلال التوتر الذي سينتج ما بين مساع تحديثية يسعى إليها برنامج التربية على حقوق الإنسان، ونواحي التقليد التي لا زالت تكتنف البنية التعليمية بغاية الإسراع بتحديث نظامنا التعليمي.

وأريد أن أستغل الفرصة هنا، لكي أشير إلى إن الاهتمام بإدماج ثقافة حقوق الإنسان يجب أن يطال مؤسسات التعليم الديني، من تعليم ثانوي أصيل، وشعب الدراسات الإسلامية بالكليات، وكليات الشريعة وأصول الدين. وإن كنت أعرف حدود هذا الطموح، نظرا لارتباطه بمهمة ثقافية وحضارية أكبر، ألا وهى تجديد الفكر الديني.

هذه بعض الملاحظات التي عنّ لنا تسجيلها على هامش متابعتنا للمشروع الوطني للتربية على حقوق الإنسان، ولعل بإمكان المرء تسجيل ملاحظات وانتقادات أخرى كيفما كان الحال، فإن القارئ مثلا لنتائج الاستبيان الذي قام به المعهد العربي لحقوق الإنسان سنة ١٩٩٣، وشمل المغرب بالإضافة إلى ٢١ دولة. يمكن أن يخلص إلى:

● غياب استراتيجية عربية في مجال التربية على حقوق الإنسان، وعدم ارتكازها على تصور واضح المعالم.

- غياب تشريعات خاصة بالتربية على حقوق الإنسان.
- قصور في تحديد المرجعية العقائدية وإغفال المبادئ الإنسانية العالمية.
- خطة إعلامية هزيلة.
- شراكة مقتصرة على المنظمات التقليدية وإغفال المنظمات المهتمة بالمجال.[10].

إن القارئ لهذه الخلاصات حينما يقارنها بالإنجازات التي تحققت خلال السبع سنوات الأخيرة، لا يمكنه مرة أخرى إلا أن يعلن تفاؤله واستبشاره بالمستقبل.

الهوامش

١- محمد السيد سعيد: "الخطاب الحقوقي: التوازن بين الحزن والاستبشار"- رواق عربي- السنة الخامسة ١٩٩٩، العدد ١٥، ١٦ .

٢- بهي الدين حسن: "نحو استراتيجيات جديدة لتعليم حقوق الإنسان"- رواق عربي- ١٩٩٨، عدد٩

٣- اعتمدنا في جرد الحصيلة على نشرة الاتصال (الخاصة بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان) العدد ٥/٦- مارس- يونيو ١٩٩٩

٤- "منهاج التربية على حقوق الإنسان"- نشرة الاتصال (الخاصة بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان) العدد ١/٢- مارس- يونيو ١٩٩٨، ص ٩

٥- "منهاج التربية على حقوق الإنسان واستراتيجية إدماجه"- نشرة الاتصال- العدد ٣/ ٤- سبتمبر- ديسمبر ١٩٩٨، ص ١٣٤.

٦- أشير هنا إلى إن المصادر التي تمكنت من الاطلاع عليها متقادمة نسبيا لذلك يمكن أخذ هذا الحكم بنوع من النسبية، ومن بين المصادر التي اعتمدتها:

Heather Gibbs and Magda seydegart: "Education for Human Rights and Democracy in Canada and the United States. 1993

Vitit Muntorbhoow: Education for Human Right s and Democracy in Asia and the Pacific. 1993.

Reymond gock: "Education for Human Right s and Democracy in the African Region. 1993.

Asociacion Latinoamericana por Los Derechos Humanos (ALDHv):Evolution Report (1987- 1992): Human Rights education in Latin America. 1993.

مناهج التدريب وأساليبه في العالم العربي- إعداد محمود شريف بسيوني، محمد السعيد الدقاق، عبد العظيم وزير، دار العلم للملايين، نوفمبر ١٩٨٩.

٧- "منهاج التربية على حقوق الإنسان" مرجع سبق ذكره ص١٣٣-١٣٤.

٨- من تقديم فريدريركومايور للكتاب/ التحقيق الذي أنجزه روجي بول دروا تحت عنوان "الفلسفة والديمقراطية في العالم" بتوجيه من منظمة اليونسكو.

٩- "الاستراتيجية العامة للتكوين" نشرة الاتصال- العدد ٣- ٤- (ص٧، ٨).

١٠- "نتائج الاستبيان الموجه للحكومات العربية والمنظمات غير الحكومية" من إنجاز المعهد العربي لحقوق الإنسان -إعداد سلوى الشرفي- ضمن كتاب التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي- منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان ١٩٩٤

تعقيب

كمال مغيث*

مقدمة

لا أظن أن هناك من يجادل في أن تعليم حقوق الإنسان إحدى أهم الضرورات التي يتحتم على حكوماتنا العربية أن توليه الأهمية اللازمة في مناهج ومقررات التعليم، إذا كانت ترى أن هذا التعليم ينبغي أن يعد الإنسان لاستيعاب الحياة والثقافة العصرية والتي تعد حقوق الإنسان أحد أهم عناصرها.

ولكن المشكلة تكمن في أمرين أساسيين:

الأول: أن الحكومات العربية لا تؤمن أصلا بحقوق الإنسان، وتذخر تشريعاتها وسياساتها بأشكال شتى من انتهاكات حقوق الإنسان .

والثاني: أن نسق التعليم الحكومي السائد في معظم البلاد العربية نسق من شأنه إجهاض وتدمير كل الأفكار النبيلة بما يعتمد عليه من آليات تدريس جافة وفقيرة ومملة.

وفي التعقيب على بعض الأوراق التي قدمت، والتي تسعى لتقييم التجربة الحكومية لتعليم حقوق الإنسان في بعض البلدان العربية سوف أتناول ثلاثة موضوعات:

الأول: ملاحظات عامة على تعليم حقوق الإنسان في المدارس الحكومية

والثاني: ملاحظات مباشرة على بعض أوراق الجلسة.

والثالث: حول تعليم حقوق الإنسان.. من أين نبدأ؟

أولا: ملاحظات عامة على تعليم حقوق الإنسان في المدارس الحكومية

وسوف أبدأ بسؤال استنكاري. لماذا نحرص على تعليم حقوق الإنسان في مدارسنا الحكومية؟ هل لكي يؤمن أبناؤنا وبناتنا بمبادئ حقوق الإنسان ويسعون لإشاعتها في المجتمع والتضحية في سبيلها؟

---

* باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية- مصر

وإذا كان ذلك صحيحا فلماذا تهتم حكوماتنا بتعليم العلوم (كيمياء- أحياء- طبيعة) ومع هذا يتخرج غالبية أبنائنا من المدارس وهم بعيدون عن المنهج العلمي في التفكير، وأقرب إلى التفكير الغيبي والخرافي. وإذا كانت مقررات اللغة العربية تمتد منذ الصف الأول الابتدائي حتى نهاية التعليم الثانوي بصفة مستمرة، فلماذا لا يجيد خريجو ذلك التعليم مهارات القراءة والكتابة ولا يتذوقون اللغة وفنونها؟.

وإذا كان كل هذا صحيحا فهل ينتهي الأمر عندما توافق وزارة التعليم على تدريس مقرر بعنوان "حقوق الإنسان" في مراحل التعليم المختلفة أو عندما تضع بعض موضوعات حقوق الإنسان ضمن مناهجها الدراسية؟ في الحقيقة أنا لا أظن ذلك مطلقا بل لعلي أميل إلى أن وجود مقرر لحقوق الإنسان ضمن مقررات التعليم أمر يباعد بين طلابنا والإيمان الحقيقي بمبادئ حقوق الإنسان، ويحولها إلى معلومات جافة يحفظها الطلاب دون أن يعني فهمها شيئا كبيرا في حقيقة الأمر. فلا شك أن كل ما يدرسه طلابنا من علوم إنسانية محمل بمشكلات النسق التعليمي السائد .

مشكلات النسق التعليمي: لقد ساد نظمنا التعليمية نسقا تسلطيا، رجعيا، محافظا، يكفي أن نستعرض بعض مفرداته لكي ندرك المصير المؤلم لكل ما يعتمل فيه من أفكار وقيم ومبادئ ومن تلك المفردات: الإلقاء- التلقين- الحفظ- التذكر- الترديد- الامتحان- الثواب والعقاب- التراتبية الهيراركية- الالتزام- الطاعة- النموذج والنمذجة- الإجبار- قمع الفردية والحرية والإبداع والاختيار.

وهى كلها -كما نرى- مفردات أقرب إلى أن تكون مفردات للنسق العسكري أو للنسق الديني، وهو ما يتعارض بالضرورة مع قيم حقوق الإنسان وأصولها الفلسفية والاجتماعية. ويتفق في نفس الوقت مع قيم غالبية المعلمين وإعدادهم المتهافت. وهل يمكننا هنا أن نغفل دو ر التعليم في تخريج كوادر التطرف والإرهاب؟

المعلمون وإعدادهم: مع فصم العلاقة بين التعليم والثقافة بمعناها رفيع المستوى، حيث تم تحويل التعليم إلى أداة للدعاية للنظام السياسي القائم وللحشد الأيديولوجي، سعى النظام إلى استخدام أفقر مدارس علم النفس والتربية، والتي تعتمد على علم نفس الذكاء والقدرات الفردية والذي يرى الفرد كمجرد رقم في كشوف الناجحين أو الراسبين، كما يتوقف في نفس الوقت عند التعليم كعملية فنية مجردة.

وفي نفس الوقت اقتصر الهدف من التعليم على إعداد الفنيين اللازمين لوظائف الدولة في ظل النظر إلى تلك الوظائف باعتبارها جميعا فنونا تطبيقية لا باعتبارها قمما من قمم العمل والمعرفة والثقافة، ومنها بالطبع وظائف المعلمين. وفي ظل تهافت إعداد المدرسين إعدادا يتسق والثقافة العصرية ويتفاعل معها، يرتد المدرسون في ممارساتهم إلى الاحتكام إلى خلفياتهم الاجتماعية الأبوية السلطوية، وهى خلفية معادية بطبيعتها لحقوق الإنسان وما تدعو إليه من حرية واختيار ورفض للقهر والتسلط والإجبار .

المعلمون وتأثيرات العمل في بلاد النفط: شهدت مصر طوال سنوات السبعينيات سفر عشرات

الآلاف من المعلمين إلى بلاد النفط حيث ارتبط لديهم في ضوء تكوينهم المتهافت الذي سبقت الإشارة إليه- رغد العيش بطبيعة المجتمعات ذات النظم القبلية البدوية من ناحية وبمدارس الفكر الديني الطقسي الشكلي المتزمت من ناحية أخرى وعاد هؤلاء المدرسون ليمثلوا عقبة كؤود في سبيل لعب دور تحريري للتعليم المصري يساهم في تعزيز مسيرة حقوق الإنسان.

التعليم والسلطة: يعد التعليم إحدى أدوات السلطة لصياغة عقل ووجدان المواطنين -كما أشرنا من قبل- ومن ثم فهى تسعى بصفة مستمرة للسيطرة على جميع المدخلات التعليمية من مقررات ومناهج وأنشطة وإعداد معلمين وغيرها من الآليات التي تؤثر في العملية التعليمية.

وهنا لابد أن أذكر أنه على الرغم من الخطاب المستنير الذي تسعى وزارة التعليم للتأكيد عليه وعلى تبنيها لأفكاره في مواجهة التطرف والإرهاب.. فقد عاقبت تلك الوزارة عددا من المعلمين الذين حضروا من تلقاء أنفسهم دورة لتعليم الديمقراطية أعدتها إحدى جمعيات تنمية الديمقراطية، وكانت العقوبات درسا قاسيا للمعلمين وللجمعيات الأهلية على السواء، إذ تراوحت تلك العقوبات بين النقل من الوظيفة إلى الخصم من المرتب وتعطيل الترقية.

إعداد المناهج: في إطار سعيها لصياغة عقل ووجدان المواطنين، تتولى وزارة التعليم إعداد المناهج بنفسها أو عن طريق مساهمات بعض الأكاديميين، التي يقيمها ويشرف عليها وهم في نهاية الأمر من موظفي وباحثي وزارة التعليم. ومن هنا فإن من يضعون مناهجَ تروج للتطرف والتعصب هم الذين يوكل إليهم تطوير المناهج وتنقيتها من التعصب والتطرف والذين يعدون مناهجَ تتصادم مع حقوق الإنسان هم أنفسهم الذين عليهم أن يعدوا مناهج تروج لحقوق الإنسان، والأمر هنا لا يعدو كونه استجابة للتعليمات الفوقية مما يحرم فكرة حقوق الإنسان من التفاعل الحقيقي مع التعليم والمعلمين والطلاب.

ومن هنا نلاحظ مثلا غياب المرجعية في تناول حقوق الإنسان، فمكافحة التلوث يصبح معناها الحق في بيئة نظيفة، وإنشاء المساكن يصبح تأكيدا على حق الإنسان في السكن، دون الاستناد على المعايير الحقيقية لحقوق الإنسان.

ثانيا: ملاحظات مباشرة على بعض أوراق الجلسة

أما فيما يتعلق بالبحث الذي قدمه الدكتور مصطفى كامل السيد، وهو أستاذي وأني لفخور بذلك، فهو يذكر أن كتب المقررات التعليمية تتجه بعد إقرارها إلى المركز القومي للبحوث التربوية لإعدادها إعدادا مدرسيا، والحقيقة أن الكتب تتجه إلى مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وهو مركز أنشئ منذ حوالي إثنتى عشرة سنة، وهو مستقل استقلالا كاملا عن مركز البحوث التربوية ماليا وإداريا وإشرافيا، وإليه ترجع كل المشكلات التي تعاني منها المقررات الدراسية في مصر. رغم المحاولات التي يبذلها موظفوه على استحياء لتجديد وتطوير ليس له صدى حقيقي في واقع الأمر.

وتشير الورقة إلى عرض المناهج على لجان من الأزهر، وأظن أن هذا أحد العيوب والمثالب التي يقترفها المركز فليس الأزهر سلطة دينية تملك وحدها أن تقرر ماذا يتفق مع الدين وماذا يتعارض

معه.

كما تشير الورقة إلى أن تدريس حقوق الإنسان لا يتم في جميع الجامعات المصرية إلا كمقرر اختياري لطلاب السنة الثانية من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. وفي الحقيقة لقد أنشئ منذ سنوات دبلوم في حقوق الإنسان بكلية الحقوق جامعة أسيوط، بالإضافة إلى بعض مقررات حقوق الإنسان المستقلة في بعض كليات الآداب.

أوردت الورقة أرقاما وإحصاءات حول واقع بعض حقوق الإنسان في مختلف المقررات الدراسية مرة على أساس حساب الفقرات ومرة على أساس حساب الجمل، وأنا لا أعلم ما هى المرجعية التي تتم على أساسها اعتبار أن تلك الفقرات والجمل تعبير علمي عن حقوق الإنسان، ولو استعرضنا بعض تلك الفقرات سنجدها مرة تتحدث عن تكريم الإسلام للإنسان مثلا، ومرة عن بذل الحكومة لجهودها في بناء المساكن وغيرها، وأنا لا أعلم على أي أساس نعتبر أن مثل هذه العبارات تأكيد لحقوق الإنسان فالمرجعية الوحيدة التي أدعو إليها حين ندرس حقوق الإنسان هي المرجعية الدولية لحقوق الإنسان، فهى المرجعية التي تسعى لتوفير حقوق متساوية للجميع بصرف النظر عن الدين واللون والعرق والثقافة وغيرها من ألوان الاختلافات بين البشر.

ثالثا: في الطريق إلى تعليم حقيقي لحقوق الإنسان

لابد من العمل على إشاعة مناخ عام في جميع مؤسساتنا التعليمية يؤمن بحرية الفكر وحرية الرأي واحترام حقوق الإنسان سواء كان ذلك بين الطلاب والمعلمين والإدارة، والعمل على مواجهة ما تتضمنه اللوائح والقوانين التعليمية من كل ما يعيق الحرية والاختيار أمام الجميع.

كما ينبغي السعي لدراسة التجارب الناجحة والرائدة لنشاط حقوق الإنسان داخل مدارس الحكومة فقد شهدت بعض المدارس، والخاصة بالتحديد، جماعات لأصدقاء حقوق الإنسان، وحقوق الطفل وغيرها. ومن هنا فإن السعي لدراسة تلك التجارب ومحاولة تجاوز مشكلاتها أمر شديد الأهمية لتعليم حقوق الإنسان.

كما ينبغي أيضا فتح كليات التربية أمام نشطاء حقوق الإنسان والحث على صياغة أنشطة حقوق إنسان متعددة داخل تلك الكليات. ولا يمكن عند الحديث عن المعلمين إغفال دور نقابة المعلمين، تلك النقابة التي تحرص الحكومة على السيطرة عليها مهما تغيرت العهود، ولا يمكن أن يتصور أن معلما محروماً من حقه في ممارسة نشاطه السياسي والنقابي يكون مؤهلا لأن يعلم تلاميذه حقوق الإنسان، ففاقد الشئ لا يعطيه.

وأخيرا من الضروري أن نتجاوز فكرة المنهج الدراسي المعلوماتي الوحيد الذي أتصور أنه سيرجع بآثار سلبية على فكرة حقوق الإنسان لدى التلاميذ .

فإلى جانب هذا النشاط لابد من السعي لفتح المدرسة أمام المجتمع والجمعيات الأهلية، وصياغة أنشطة طلابية للمراقبة ومواجهة الانتهاك وتكوين جماعات الضغط التي تطالب بحقوق الطلاب. كما

أنه من المهم السعي للبحث عن بدائل للكتاب المدرسي مثل الفيلم والمسرحية والرسوم والقصص وغيرها.

لقد قامت المدرسة على طول تاريخها بتخريج نماذج بشرية طائعة خانعة تتماهى في التسلط والمتسلطين أو بمعنى آخر "مواطنون صالحون" وقد آن الأوان لتخرج لنا المدرسة مواطنين يعرفون حقوقهم ويدافعون عنها ويسعون لمواجهة انتهاكات حقو ق الإنسان في كل وطنهم وفي كل وطن.

الفصل الخامس

مساهمة المنظمات غير الحكومية
في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

١ - منظمات الرقابة والحماية ودورها في نشر ثقافة حقوق الإنسان

يسري مصطفى*

مقدمة

تتبوأ منظمات حقوق الإنسان العاملة في مجال الرقابة والحماية مكان الصدارة بين غيرها من منظمات حقوق الإنسان، من حيث كونها تقف في الجبهة الأمامية لكشف انتهاكات حقوق الإنسان واستخدام الآليات المختلفة على المستويين المحلى والدولى للدفاع عن حقوق الضحايا، وهو ما يجعل استهدافها من قبل الحكومات أمرا مفهوما. وكانت هذه المنظمات الدفاعية النواة التى تحلقت حولها سائر منظمات حقوق الإنسان، سواء تلك التى يقتصر عملها على أنشطة فكرية أو ثقافية أو تدريبية الخ.. وعلى الرغم من الدور الكبير الذى تلعبه منظمات الرقابة والحماية في نشر ثقافة حقوق الإنسان بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إلا أن الكثيرين لم يلتفتوا إلى دورها هذا، إلا في حالات معينة كأن يكون من بين أنشطة هذه المنظمات أنشطة تدريبية أو تثقيفية.

وفى حقيقة الأمر فإن نشر ثقافة حقوق الإنسان يعتبر جزءا عضويا من خطاب منظمات الرقابة والحماية، المعبر عنه من خلال البيانات الصحفية أو التقارير أو الحملات أو النشرات او الأعمال الفكرية، أو حتى المساعدة القانونية. ويتميز هذا الخطاب بأنه أكثر انفتاحا على الرأى العام المحلى أو العالمى بسبب تفاعله مع معطيات الواقع واعتماده لغة تعبوية أخلاقية. ومع ذلك فثمة قيود تحول دون تأثير هذا الخطاب في قطاعات أوسع من المجتمع.

من ناحية، وبسبب كون منظمات الرقابة والحماية في الخط الأمامى، فغالبا ما تتحمل، بالأساس، مهام الدفاع عن منظمات المجتمع المدنى في مواجهة الهجمات الحكومية، وفى هذا الإطار تنتج خطابا للدفاع عن نفسها وبناء كتلة مجتمعية مساندة لها، وهذا يتضمن بداخله عملية توعية بأهمية حقوق الإنسان ومن ثم أهمية المنظمات المدافعة عن حقوق الإنسان.

وفى هذه الورقة نثير بعض القضايا ذات الصلة بهذه القضية الحيوية مثل موقع واستراتيجية

---

* باحث بمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان (وقت انعقاد المؤتمر) ومنسق المؤتمر.

منظمات الرقابة والحماية فى عملية تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في ضوء المبادئ التوجيهية لوضع خطط العمل الوطنية للتثقيف في مجال حقوق الإنسان[1]، وكذلك تشير الورقة إلى الوسائل المستخدمة في هذا الصدد، وأخيرا المعوقات والمشكلات، الذاتية والموضوعية، التى قد تحول دون قدرة هذه المنظمات على توصيل رسالة حقوق الإنسان، ونشر الثقافة المرتبطة بها.

أولا: الثقافة والتعليم

تضعنا منظمات الرقابة والحماية أمام مفهوم الثقافة بمعناه الاجتماعى الواسع وليس مفهوم التعليم بمعناه التقنى والذى هو أداة لنقل الثقافة، ونحيل إلى تعريف الثقافة بالمعنى الذى صاغه د. سيد عويس من حيث أن مفهوم الثقافة بمعناه الاجتماعى والعلمى "يتضمن كل ما يمكن أن يعلم عن طريق العلاقات الانسانية المتداخلة. كما يتضمن اللغة والعادات والتقاليد والنظم الاجتماعية جميعا. أى أن معناه يشمل أسلوب أو أساليب الحياة للناس في مجتمع من المجتمعات، أو في جماعة من الجماعات[2].

ومن ثم ينبغى علينا أن ننظر إلى دور منظمات الرقابة والحماية من هذا المنظور التفاعلى، سواء على مستوى الإنجازات أو على مستوى المعوقات. فمن المعروف أن هذه المنظمات لم تضع مهمة تعليم حقوق الإنسان كإحدى أولوياتها، ولكنها مع ذلك لا تنفصل مطلقا عن التفاعل اليومى مع القيم الثقافية ذات الصلة بحقوق الإنسان، وفى مقدمتها احترام كرامة الإنسان، الحريات، قبول الآخر، التسامح...الخ.

إن أنشطة منظمات الرقابة والحماية بتفاعلها اليومى مع الضحايا، والاعلام والمسئولين ورجال القانون، والصحفيين...الخ، تحقق أهداف نشر ثقافة حقوق الإنسان التى تضمنتها المبادئ التوجيهية لوضع خطط العمل الوطنية للتثقيف في مجال حقوق الإنسان. فهذه المبادئ تعرف التثقيف في مجال حقوق الإنسان بأنه جهود التدريب والنشر والاعلام الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية في مجال حقوق الإنسان عن طريق تقاسم المعارف والمهارات وتشكيل السلوك في سبيل:

١- تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

٢- التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإحساسه بكرامته.

٣- تعزيز التفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين جميع الأمم والشعوب الأصلية والجماعات العرقية والقومية، الإثنية، والدينية، واللغوية.

٤- تمكين جميع الأشخاص من المشاركة بفعالية في مجتمع حر.

٥- تعزيز أنشطة الأمم المتحدة من أجل حفظ السلم.

إن الأساس المنطقى الذى ارتكزت عليه هذه المبادئ التوجيهية تتمثل في أن "التثقيف في مجال حقوق الإنسان ومن أجلها هو أمر ضرورى ويمكن أن يسهم في الحد من انتهاكات حقوق الإنسان وإقامة مجتمعات تسودها الحرية والعدل والسلام. إلا أن أنشطة منظمات الرقابة والحماية ، تصل

إلى الهدف ذاته، ولكن بعد قلب طرفى المعادلة، بمعنى أن الأنشطة الهادفة للحد من انتهاكات حقوق الإنسان يمكن أن تسهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

ويبدو أيضا أن الأبعاد الثلاثة لحملات التثقيف، التى تضمنتها المبادئ التوجيهية، والتى تعزز حقوق الإنسان، تنطبق بالأساس على أنشطة الرقابة والحماية والتى قد لا تصنف على أنها أنشطة تثقيفية، وهذه الأبعاد هى:

١- المعرفة: توفير المعلومات عن حقوق الإنسان وآليات حمايتها؛

٢-القيم والمعتقدات والمواقف: تعزيز ثقافة حقوق الإنسان من خلال تنمية القيم والمعتقدات والمواقف التى ترقى بحقوق الإنسان؛

٣- الإجراءات: التشجيع على اتخاذ إجراءات للدفاع عن حقوق الإنسان ومنع انتهاكها.

ثانيا: منظمات الرقابة والحماية:
استراتيجيات متعددة لنشر ثقافة حقوق الإنسان

تعتمد عملية التعليم والتثقيف في مجال حقوق الإنسان على استراتيجيات معينة تقوم على تصميم البرامج، واختيار الآليات، وتحديد الفئات المستهدفة. أما منظمات الرقابة والحماية فإنها تخاطب، من خلال ما تصدره من بيانات وتقارير، ما يسمى بالرأى العام في خطاب يستهدف ما هو أرقى من مجرد التثقيف، أى التوعية بهدف الضغط، وتغيير القيم بهدف الدعم، أى أنه خطاب تعبوى بالأساس. ومثل هذا الخطاب يكون أكثر فعالية لأنه يستهدف التحام الفكر بالسلوك، وإثارة الحس الأخلاقى لدى الجماعة، كما أن طبيعته الدفاعية تدخله معترك الحياة السياسية والثقافية، وبالتالى فهو يستثير فاعلين آخرين، قد يلعب بعضهم دورا إيجابيا في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

وقد يستهدف خطاب منظمات الرقابة والحماية، في كثير من الأحيان، فئات معينة، لا بهدف التثقيف، ولكن بهدف الدفاع والحماية، ولكن هذه العملية بالذات تلعب دور الوسيط والحامل لمفاهيم حقوق الإنسان. ويتجلى ذلك على وجه الخصوص فيما يتعلق بالحريات العامة، والحقوق الجماعية. فعلى سبيل المثال عندما تنظم منظمة أو مجموعة من المنظمات حملة للدفاع عن فئة أو جماعة من الناس، غالبا ما يصاحب ذلك سلسلة من الاجراءات التى يجرى فيها تثبيت المفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان وإدماجها في خطاب هذه الجماعات ذاتها عن نفسها سواء كانت جماعات سياسية أو مهنية أو أقليات عرقية أو لغوية.

من ناحية أخرى، نلاحظ أن منظمات الرقابة والحماية ، تدعم استراتيجيات المنظمات الأخرى العاملة في مجال الرصد والتدريب، بما توفره من مادة تثقيفية تنطلق من واقعها المحلى، وبالتالى فهى تساهم مساهمة رئيسية في ربط العام بالخاص، أو المجرد بالتطبيقى. فعلى سبيل المثال، عندما يجرى نشر ثقافة حقوق الإنسان الخاصة بانتهاكات بعينها مثل التعذيب، فكما تكون هناك توعية بمحتوى المواثيق الدولية، أو الدستور أو القانون، تكون أيضا هذه المواد المجردة في حاجة لأن ينظر لها

من خلال حالات انتهاكات محددة في الواقع المحلى وهذا ما توفره منظمات الرقابة والحماية. وهو ما يمكن أن نطلق عليه استراتيجية داعمة في مجال تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

ومن ناحية ثالثة، يستثير خطاب منظمات الرقابة والحماية ، فاعلين آخرين بما في ذلك الحكومة والقوى المحافظة، التى تضطر أحيانا تحت ضغط المطالبة باحترام حقوق الإنسان إلى اتخاذ مواقف دفاعية. و لا شك أن هذه المواقف الدفاعية لها وجهان أحدهما سلبى والآخر إيجابى. أما الوجه السلبى فيتمثل في الهجوم السياسى أو القانونى أو الأيديولوجى على حركة حقوق الإنسان ورموزها، وأما الوجه الإيجابى، والذى لا ينفصل عن الوجه السلبى، فيتمثل في محاولة السلطات أو القوى المحافظة احتكار الحديث عن حقوق الإنسان. وهذه العملية تتضمن اتخاذ بعض التدابير "الشكلية" لنشر قيم حقوق الإنسان، أو فتح الباب أمام عدد من ممثلى السلطة أو المثقفين القريبين منها للحديث عن حقوق الإنسان. وفى كثير من الأحيان، لا يخلو حديث هؤلاء المثقفين من موضوعية. وفى هذه الحالة يمكن القول أن منظمات الرقابة والحماية تخلق ما يمكن أن نسميه استثارة استراتيجية مضادة تساهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

أقسام الخطاب الدفاعي: ينقسم الخطاب الدفاعي إلى ثلاثة أقسام:

● الخطاب المتعلق بالأنشطة الدفاعية في مواجهة الانتهاكات التى ترتكبها السلطات ، ويغلب عليه الصيغة القانونية والحقوقية، يكون موجها إلى السلطات في غالب الأمر، ويكون معنيا بدعم قيم الحريات والديمقراطية. فضلا عن أنه غالبا ما يحمل رسالة نقدية تكشف الهوة بين القوانين والممارسات والاجراءات القائمة وبين ما نص عليه الدستور والمواثيق الدولية المعنية بحقوق الإنسان. وفى إطار هذا التفاعل يجرى رفع الوعى بمضمون الدستور والمواثيق الدولية، ويتحول هذا الوعى خارج أروقة المحاكم عندما يتحول إلى قضية تشغل الرأى العام من خلال وسائل الإعلام، أو اللقاءات والندوات والمؤتمرات.

● الأنشطة الدفاعية في مواجهة الانتهاكات التى ترتكبها أطراف مجتمعية ، مثل أحداث العنف الطائفى أو الانتهاكات الموجهة ضد المرأة، أو الطفل، أو أى جماعات مستضعفة أخرى. ويغلب على هذا الخطاب النزعة إلى تغيير القيم أو البيئة الثقافية الحاضنة للعنف والمولدة للانتهاكات. وبالتالى فهو لا يركز بالأساس على الجوانب القانونية، بقدر ما يركز قضايا ذات طابع أخلاقى وثقافى مثل قيم التسامح وقبول الآخر، والمساواة والعدل، ونصرة المستضعف. وإلى جانب ذلك قد يتضمن هذا الخطاب، تبعا للحدث، رؤية حول الحقوق الاقتصادية والاجتماعية وعلاقتها العضوية بالحقوق المدنية والسياسية، إذا ما كانت السياسات الاقتصادية والاجتماعية هى العامل على توليد العنف أو الانتهاك.

● أنشطة الدفاع عن المجتمع المدنى، في هذا الإطار تضطر منظمات الرقابة والحماية إلى بذل جزء كبير من جهودها من أجل الحفاظ على هويتها واستقلاليتها في مواجهة القيود القانونية التى تفرض عليها، أو الهجمات الأمنية والسياسية والإعلامية ضدها. وإذا كان خطاب منظمات الرصد في هذا الصدد يتضمن بعدا قانونيا، إلا أن الجزء الأكبر منه يتطرق إلى القيم الحقوقية والديمقراطية.

وأهم ما في هذا الخطاب أنه يستهدف مباشرة خلق رأى عام مساند للمجتمع المدنى، وبالتالى فهو يتطرق إلى التوعية بدور المجتمع المدنى في المجالات المختلفة: حقوق الإنسان، التنمية، القضاء على الفقر، البيئة الخ.

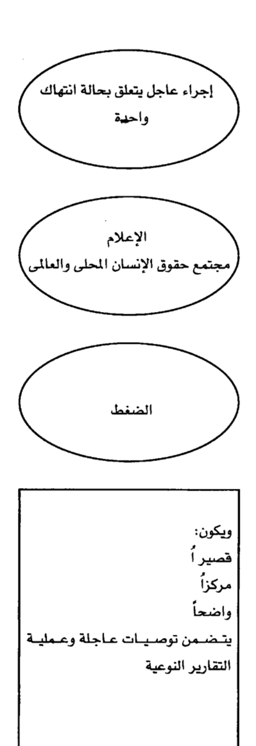
ويسود الاعتقاد عند الجميع، حتى القائمين على منظمات الرقابة والحماية، بأن النوع الأول من الخطاب الموجه للدولة هو الأكثر فعالية. وهذا الاعتقاد يمكن أن يكون صحيحا من منظور الضغط المباشر لرفع انتهاك ما أو معاقبة المسئولين عنه. أما من زاوية نشر قيم وثقافة حقوق الإنسان فإن الأمر قد يختلف، بمعنى أن الخطاب الموجه للرأى العام وللأطراف غير الحكومية، وكذلك الخطاب الذى يستهدف الدفاع عن هوية المجتمع المدنى يبدو أنه الأكثر فعالية. لماذا؟

لأن هذا النمط من الخطاب لا يستهدف مجرد إقرار نوع من الالتزام، بل يستهدف بالأساس تغيير المفاهيم والرؤى، ولذلك فهو يكون في غالب الأمر خطابا قيميا/حقوقيا وربما سياسيا في بعض الأحيان، عوضا عن أن يكون خطابا قانونيا/حقوقيا بالمعنى الحصرى. كما أن المخاطب من خلال هذا الخطاب ليس كتلة مؤسساتية صلبة، وإنما كتلة من الأفراد والمؤسسات والفعاليات الاجتماعية المرنة، القابلة للاستجابة وإعادة التشكيل.

ثالثا: الأدوات الناقلة للرسالة الثقافية وخصائصها

تعتمد مؤسسات الرقابة والحماية بالأساس على آليات خطابية محددة وهى البيان، والتقرير، والنشرات، وأحيانا ما تلجأ هذه المنظمات، لأسلوب الحملات أو تستخدم أدوات أخرى مثل البوستر، أو أى وسائل مرئية أخرى. ويكون لكل آلية من هذه الآليات مضمونها الخاص، وفى بعض الحالات جمهورها الخاص وهو ما ينعكس على اللغة المستخدمة، ونمط التعبئة المستخدم وكذلك طبيعة المناشدات أو التوصيات. وفى كل الأحوال يلعب الاعلام، وأدوات الاتصال التكنولوجية (الفاكس والإنترنت) دور الوسيط في نقل الرسالة. وتأخذ الرسالة صبغة أخرى في وسائل الإعلام إما تدعمها وإما تضعفها، حيث يجرى استعمال وسائط أخرى، كالصور الفوتوغرافية والكاريكاتير وهى فعالة في نقل رسالة حقوق الإنسان. ويوضح الشكل التالى هذه الآليات.

البيان الصحفي



التقارير النوعية

إجراء عاجل أو دورى يتعلق بنمط معين من الانتهاكات خلال فترة زمنية محددة

الإعلام

مجتمع حقوق الإنسان المحلى والعالمى

هيئات الأمم المتحدة المعنية بحقوق الإنسان

الضغط

رفع الوعى القانونى بقضايا حقوق الإنسان

ويكون:

١- وصفياً

٢- تثقيفياً

٣- منظماً

٤- يتضمن تحليلاً قانونياً

٥-يراعى تعدد أنماط المتلقين

٦- يتضمن توصيات عملية مفصلة: على المدى القصير والبعيد

التقرير السنوي

إجراء سنوى دورى
توثيق مجال عمل المنظمة خلال عام

الإعلام
مجتمع حقوق الإنسان المحلى والعالمى
هيئات الأمم المتحدة المعنية بحقوق الإنسان
الباحثون، المثقفون.. إلخ.

الضغط
رفع الوعي القانوني بقضايا
حقوق الإنسان
توثيق الانتهاكات

ويكون:
١- توثيقياً
٢- استخلاصياً
٣- منظماً
٤-يتضمن مقدمة قانونية تحليلية
٥- يراعى اتساع دائرة القراء

رابعا: المعوقات

من المؤكد أن هناك عدداً من المعوقات التى تواجه الفعل العفوى أو المخطط لمنظمات الرقابة والحماية في نشر ثقافة حقوق الإنسان. ويمكن تقسيم هذه المعوقات إلى نوعين: معوقات موضوعية، ومعوقات ذاتية.

أ- المعوقات الموضوعية:

ونعنى بها تلك المعوقات التى ترتبط بالمناخ العام المحيط بالمنظمة أو بحركة حقوق الإنسان. فقد يكون هذا المناخ مواتيا وقد يكون معوقا، ويتوقف هذا على ما يتيحه من حرية حركة للمنظمات، واستخدام أدوات أوسع وأكثر فاعلية، وكذلك أن يجد خطاب هذه المنظمات قابلية لدى المستمع. وهناك ثلاثة محددات رئيسية في هذا الصدد، وهى:

١- موقف السلطات من حركة حقوق الإنسان، بمعنى هل يتوافر لهذه المنظمات قدر من الحرية في التحرك وممارسة أنشطتها بدون قيود قانونية أو سياسية أو أمنية؟

٢- علاقة النخبة الثقافية والإعلام ومؤسسات المجتمع المدنى بحركة حقوق الإنسان، بمعنى هل يتوافر لهذه المنظمات قدر من الدعم المؤسسى المعنوى من مؤسسات المجتمع المدنى الأخرى والإعلام، أم أنها تتعرض لهجمات مضادة من قبل هذه المؤسسات؟

٣- مدى قابلية الثقافة السائدة والثقافات الفرعية لتمثل قيم حقوق الإنسان، بمعنى هل هذه الثقافات بكل ما تحمله من أيديولوجيات سياسية أو دينية أو شعبية، تلتقى مع قيم حقوق الإنسان، وبالتالى قابليتها لدمج هذه القيم ضمن المنظومة الأيديولوجية، وإعادة إنتاجها ضمن منظومتها الخطابية.

وفى هذا السياق ، هناك عدد من المعوقات البنيوية والتاريخية التى تحول دون نشر ثقافة حقوق الإنسان، ومنها ضعف المجتمع المدنى العربى الناجم عن تطورات تاريخية اتسمت بنوع من عمليات الإفقار الثقافى فيما يتعلق بالديموقراطية، ويرتبط بذلك صعود تيارات الإسلام السياسى ودورها المثبط لأى تحول ديموقراطى، وهو ما يرتبط بدوره بالثقافة السياسية السائدة من حيث خلو قضية حقوق الإنسان من جدول أعمال التيارات السياسية الرئيسية في العالم العربى، وأخيرا العداء التاريخى بين العرب والغرب والذى كانت قضية حقوق الإنسان ضحية له[٣]. (حسن ٢٠٠٠: ٦٩-٨٠)

وفى حقيقة الأمر أن المناخ غير المواتى لا يكون، بالضرورة، معوقاً لأداء منظمات الرقابة والحماية في نشر قيم حقوق الإنسان، بل على العكس قد يكون محفزا لها، ولكن ذلك يتوقف على عاملين أساسيين، الأول: درجة وحجم المعوقات التى تواجهها هذه المنظمات والتى قد تفوق قدرتها على التحمل، الثانى: الشروط الذاتية لهذه المنظمات وقدرتها على المواجهة. وهو ما ينقلنا إلى النمط الآخر من المعوقات وهو المعوقات الذاتية.

ب- المعوقات الذاتية:

يرتبط هذا النمط من المعوقات بقدرات منظمات الرقابة والحماية ومدى فاعلية أدائها. والقضية

تتحدد على مستويين رئيسيين: الأول هو البناء المؤسسى لهذه المنظمات، والثانى هو خطابها.

فعلى مستوى البناء المؤسسى هناك العديد من المعوقات التى تضعف قدرات المنظمات غير الحكومية بشكل عام ومنظمات حقوق الإنسان بشكل خاص، ومنها ضعف كفاءة الأداء المؤسسى، وعدم إيمان العاملين بهذه المنظمات بقيم حقوق الإنسان ودور المؤسسة في الدفاع عنها وخاصة مع دخول جيل جديد من المحترفين، وعدم القدرة على توظيف الطاقات الموجودة والموارد المتاحة، وعدم القدرة على التواصل مع الوسط المحيط، وخاصة وسائل الإعلام.

أما على مستوى الخطاب، فإن غلبة القانونيين على منظمات حقوق الإنسان، ينعكس على خطابها وبالتالى كثيرا ما نجد أن هناك إفراطا في النزعة القانونية، وهو ما يجعل اللغة مستعصية على قطاعات واسعة من المجتمع، كما أن اللغة القانونية كثيرا ما تتسم بالجفاف، وتعجز عن استثارة الوعى العام. وفى الواقع إن مثل هذا الخطاب مرتبط ارتباطا وثيقا بالآليات التى تستخدمها منظمات الرقابة والحماية ومنظمات المساعدة القانونية، والتى تركز بالأساس على آلية التقاضى(٤).

ويصف د. محمد السيد سعيد(٥) خطاب حقوق الإنسان بأنه يتسم "بالكآبة"، و"غلبة الطابع الفنى أو المهنى"، وتعتبر هاتان السمتان معوقات داخل بنية الخطاب. فالكآبة هى نتاج لاقتصار هذا الخطاب على الحديث عن الانتهاكات من خلال مخاطبة المجتمع بوصفه ضحية عاجزة تعيش في مناخ من الظلام والقسوة. أما المعضلة الثانية في خطاب حقوق الإنسان فهى كونه خطابا يصاغ "بلغة فنية محايدة أو تبدو كذلك وهى لغة مشابهة لتلك التى يستخدمها القضاة في أحكامهم أو المحامون المهنيون في مرافعاتهم. وتكاد أيضا أن تكون لغة كتب القانون". ومن ثم فهناك ضرورة لإعادة تكوين هذا الخطاب بلغة تعمل على استنهاض إرادة المجتمع وثقته في إمكانية التغيير، أى مخاطبته بوصفه فاعلا، وإنهاء الطابع الدائرى للخطاب بحيث يبدو أن ثمة حلاً لإشكالية التطور القانونى، السياسى للمجتمعات.

خلاصة

تضمنت هذه الورقة الموجزة إشارات إلى الدور الحيوى الذى تلعبه منظمات الرقابة والحماية في نشر ثقافة وقيم حقوق الإنسان، واستراتيجياتها المتعددة في هذا المجال، وكذلك الأدوات المستخدمة. وتطرقت بعد ذلك إلى المعوقات التى تواجه هذه المنظمات وتحول دون قدرتها على نشر ثقافة حقوق الإنسان، والتى جرى تقسيمها إلى معوقات موضوعية بمعنى ارتباطها بالمناخ العام السياسى والثقافى الذى تعمل بداخله هذه المنظمات، ومعوقات ذاتية تتعلق بالأداء المؤسسى لها وبنية خطابها. وانطلاقا من طبيعة المؤتمر الذى يضم عدداً كبيراً من ممثلى منظمات الرقابة والحماية من مختلف الأجيال، فإن القضية تظل مفتوحة أمام المقترحات اللازمة لتعزيز دور منظمات الرقابة والحماية اعتمادا على الخبرات المتعددة.

الهوامش

١- مكتب مفوضة الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان: عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان ١٩٩٥-٢٠٠٤- دروس للحياة، الأمم المتحدة، نيويورك، جنيف، ١٩٩٨.

٢- سيد عويس: الازدواجية في التراث الدينى المصرى، دراسة ثقافية واجتماعية، دار الموقف العربى.

٣- بهى الدين حسن: نحو استراتيجيات جديدة لنشر ثقافة حقوق الإنسان، في: مجدى النعيم (إعداد): تمكين المستضعف، نحو منظور عربى لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان. مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، ٢٠٠٠.

٤- يسرى مصطفى: نحو تحرير أيديولوجية حقوق الإنسان، ورقة غير منشورة قدمت في ندوة بعنوان "نحو منظور متكامل لإعمال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية" القاهرة، ١٩٩٩، مركز البحوث العربية (القاهرة)، كوديسريا (داكار).

٥- محمد السيد سعيد: الخطاب الحقوقى - التوازن بين الحزن والاستبشار، في: مجدى النعيم (إعداد): تمكين المستضعف، نحو منظور عربى لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، مرجع سابق

٢- نشر ثقافة حقوق الطفل في البلدان العربية

محمد عبده الزغير*

مقدمة

يعود وضع المفاهيم الخاصة بحقوق الطفل في العالم إلى إعلان جنيف عام ١٩٢٤، والذي جاء من قبل الهيئة البريطانية لإغاثة الأطفال ومؤسسة رادابارنن السويدية، وهما منظمتان غير حكوميتين، واعتمدته عصبة الأمم المتحدة بعد ذلك. وقد تبنت عصبة الأمم المتحدة آنذاك نص إعلان جنيف من خمس نقاط، وفي السنوات اللاحقة، تم تطوير ذلك النص ليصبح نواة لإعلان حقوق الطفل الذي اعتمدته الجمعية العمومية لهيئة الأمم المتحدة عام ١٩٥٩ بالإجماع.

وجاءت الحاجة إلى اتفاقية لحقوق الطفل عند إقرار نصوص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي تم إقراره في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨، وكذا المواثيق الدولية التي تم تبنيها بعد حوالي عشرين عاماً وبالتحديد عام ١٩٦٦، عند النقاش بضرورة اتخاذ تشريعات مترابطة ومتكاملة يعترف بها عالمياً فيما يخص حقوق الطفل.

وفي العام ١٩٧٤، اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة إعلاناً يتم بشأنه حماية النساء والأطفال في حالات الطوارئ والنزاع المسلح، كما أقرت الحاجة إلى إيلاء الطفل رعاية خاصة في العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية (المادتان ٢٣، ٢٤)، وفي العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة ١٠).

وجاء اقتراح السلطات البولندية لمشروع حقوق الطفل عام ١٩٧٨، عشية السنة العالمية للطفل سنة ١٩٧٩، ليكون أساساً لبحث فريق عمل مكون من لجنة حقوق الإنسان التابعة للهيئة العامة للأمم المتحدة، والذي استمر لعشر سنوات حتى العام ١٩٨٩، وهو العام الذي ينطوي على أهمية رمزية خاصة بالنسبة إلى أطفال العالم، إذ يصادف الذكرى الثلاثين لإعلان حقوق الطفل، والذكرى العاشرة للسنة العالمية للطفل.

---

* باحث يمني متخصص في حقوق الطفل، ومدير تحرير مجلة الطفولة والتنمية الصادرة عن المجلس العربي للطفولة والتنمية.

لقد واجهت وضع مشروع اتفاقية خاصة بالطفل مجموعة أسئلة منها:

- أنه توجد الكثير من مواثيق حقوق الإنسان التي تغطي الطفل.

- إنه في غير مصلحة الطفل أن تفرد حقوقه في اتفاقية خاصة، كون المعالجة الخاصة قد ينتج عنها أحياناً تمييز.

لقد صار واضحاً أن مبادئ حقوق الإنسان الحالية غير كافية للإيفاء بحاجات الأطفال الخاصة، حيث أظهرت تقارير عديدة معاناة الأطفال من ظلم فادح، ووفيات، ونقص الرعاية الصحية لهم، ومحدودية الفرص للتعليم الأساسي، كما كانت هناك تقارير مروعة عن كيفية استغلال الأطفال في البغاء أو في أعمال ضارة ومشينة، وعن أطفال في السجون أو في غيرها من الحالات الصعبة، وعن أطفال لاجئين أو ضحايا حرب.

كما أن التفكير في حقوق الطفل قد تطور منذ تبنيه، وازداد الوعي بالحاجات النفسية والتربوية للأطفال، علاوة على ذلك التنبه إلى حقيقة أن اهتمامات الأطفال لم تكن بالضرورة مماثلة لحاجات الأوصياء عليهم، كما بدا واضحاً أن أطفالاً عديدين أسيئت معاملتهم في نطاق الأسرة نفسها(١).

لقد وجدت أكثر من (٨٠) اتفاقية دولية ذات صيغة إلزامية تخص أوضاع الأطفال بشكل أو بآخر إلا أن ما يميز اتفاقية حقوق الطفل أنها تركزت بالكامل حول الطفل واحتياجاته الخاصة وبالتالي حقوقه.

وتعتبر اتفاقية حقوق الطفل جزءاً رئيسياً ومتمماً لقانون حقوق الإنسان العالمي حيث لوحظ خلال الستين عاماً الماضية التطور التدريجي للمبادئ المقبولة عالمياً والخاصة بأوضاع وحاجات الأطفال، وأنها كانت تسير جنباً إلى جنب مع مجموعة القوانين الإنسانية العالمية وقانون حقوق الإنسان.

وتتفق الحقوق الممنوحة للأطفال مع حقوق الإنسان بصورة عامة في الآتي :

- أن الحقوق الممنوحة للأطفال تعزز حقوق الإنسان بغض النظر عن سن الطفل مثال الحماية من التعذيب، الحق في امتلاك اسم وجنسية، والحق في التمتع بالضمان الاجتماعي.

- أنها تحسن بالنسبة للطفل المعايير المطبقة على الناس عامة مثال تطبيق العدالة بالنسبة إلى الأحداث وشروط الاحتجاز.

- أنها تعالج القضايا المتعلقة بالأطفال مثال التبني أو الكفالة، التعليم الابتدائى، والاتصال مع الوالدين وغيرها.

ومن هذا يتضح أنه كلما تعززت قيم وثقافة حقوق الطفل في المجتمعات، تتعزز بالمقابل قيم وثقافة حقوق الإنسان عامة، ويمكننا هنا عرض الاهتمام العربي بحقوق الطفل باعتباره أحد جوانب ثقافة حقوق الإنسان.

الاهتمام العربي بثقافة حقوق الطفل

بدأ الاهتمام العربي بحقوق الطفل بشكل واضح أثناء مشاركة الدول العربية في إطار هيئة الأمم المتحدة لإنجاز نصوص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وكذا المواثيق التي تم تبنيها بعد حوالي عشرين عاماً، وكذا أيضاً أثناء مناقشة المقترح البولندي بشأن مشروع حقوق الطفل.

وتواصل اهتمام الدول العربية وإسهامها أيضاً في العام المصادف للسنة الدولية للطفل (١٩٧٩)، حيث تجلى بإقامة العديد من الأنشطة والفعاليات في عدد من البلدان العربية، وكذا أيضاً من خلال متابعة فريق العمل المكون من لجنة حقوق الإنسان. وعقدت العديد من الندوات والمؤتمرات لمناقشة مدى تنفيذ الإعلان العالمي لحقوق الطفل في كثير من الدول العربية، ولاحقاً حول مدى تنفيذ اتفاقية حقوق الطفل، ولعله من المهم الإشارة إليه هنا هو انعقاد مؤتمر الطفل العربي في تونس ٨-١٠ أبريل ١٩٨٠، والذي كان من أبرز موضوعاته تحديد الاحتياجات الأساسية لتنمية الطفل العربي، ودراسة قيام منظمة عربية للطفولة، والدعوة لصياغة ميثاق عربي لحقوق الطفل، وهو ما تم إنجازه لاحقاً في إطار جامعة الدول العربية في ١٩٨٣ م.

وانعكس الاهتمام العربي بتنمية الطفولة العربية والرغبة في استثمارها لصالح خير الأمة العربية، بعقد مؤتمر الطفولة والتنمية في الوطن العربي بتونس ١٣-١٩٨٦/١١/١٥، والذي كان من أهم نتائجه الدعوة لتأسيس المجلس العربي للطفولة والتنمية كمظلة غير حكومية.

وهناك العديد من الفعاليات التي استمرت أيضاً بعد إقرار اتفاقية حقوق الطفل، كما ساهمت الدول العربية في إطار المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) في بلورة الاتفاقية والدعوة لإعداد الميثاق الإسلامي لحقوق الطفل. كما لعبت أيضاً دوراً مميزاً في إطار منظمة الوحدة الإفريقية لصدور ميثاق حقوق الطفل الإفريقي.

ورغم هذا الاهتمام العربي بحقوق الطفل، إلا أنه يلاحظ عموميتها في العديد من الوثائق التي صدرت بما فيها ميثاق حقوق الطفل العربي، وهلاميتها في المتابعة والمراقبة لهذه الحقوق، على عكس الوثائق الإقليمية والدولية التي صدرت بهذا الاتجاه. وعليه يقترح إعادة مراجعة هذه الاتفاقيات والوثائق لتتماشى مع الوثائق الدولية والالتزامات التي أقرتها الدول العربية.

وجاء إقرار الخطة العربية لرعاية الطفولة وحمايتها وتنميتها في الاجتماع العربي رفيع المستوى في تونس (١٧ - ١٩٩٢/١١/١٨)، امتداداً للجهود العالمية التي أقرت الإعلان العالمي حول بناء الطفولة وحمايتها وتنميتها في مؤتمر القمة العالمي للأطفال في العام ١٩٩٠، وليشكل تغييراً هاماً في مفهوم حقوق الطفل تجلى في الحماية والرعاية والتنمية. ولعله من المناسب اليوم تقييم مستوى الإنجاز لواقع حقوق الطفل العربي مع استقبال الألفية الثالثة.

حقوق الطفل العربي من الأولويات إلى الواقع

أبدت أغلب الدول العربية التزامها القانوني باتفاقية حقوق الطفل من خلال التوقيع والتصديق عليها، وبالتالي إصدارها بقوانين داخلية (في المجلات والقوانين الرسمية) لتصبح قابلة للتنفيذ.

فقد وقعت وصدقت عشرون دولة عربية على اتفاقية حقوق الطفل، ولم توقع أو تصدق عليها بعد سوى دولة عربية واحدة هي الصومال (بسبب ظروف الحرب الأهلية)، أما فيما يخص السلطة الفلسطينية فقد تم اعتبارها مراقباً، إلا أنها عملت على إقرارها والمصادقة عليها في ١٩٩٥/٤/١، وباشرت بالفعل في إنفاذها.

كما أبدت بعض الدول العربية تحفظات على مواد محددة، وهناك دول تحفظت بشكل عام بخصوص التدابير التي تتعارض مع الشريعة الإسلامية، وبمراجعة قائمة التحفظات يلاحظ أن اتفاقية حقوق الطفل راعت إلى حد كبير كل الاتجاهات والقيم والآراء التي لا تمس بالمعتقدات الدينية، وحملت بعض المواد خيارات التنفيذ مثال التبني والكفالة. ولهذا فإن مجمل التحفظات بحاجة إلى مراجعة.

واتفاقية حقوق الطفل شأنها شأن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فيما يخص معاقبة الانتهاكات، أي أنه لا توجد محكمة دولية يمكنها متابعة الانتهاكات ضد الاتفاقية ومعاقبة المخلين، إلا أنه منذ فبراير ١٩٩١ تقوم اللجنة الدولية لحقوق الطفل بالإشراف على تطبيق الاتفاقية في الدول التي صدقت عليها لمنع مختلف أشكال سوء المعاملة والإهمال، وذلك من خلال مناقشة التقارير المرفوعة من الحكومات والمنظمات غير الحكومية، أو من خلال ملاحظات اللجنة الدولية لحقوق الطفل الختامية على هذه التقارير الوطنية ومتابعة مدى تنفيذها بعد ذلك.

ودليلاً لالتزام الدول بالاتفاقية، فإنه مطلوب منها تقديم تقارير عن التدابير التي اعتمدتها لتنفيذ الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية (وفق المادة ٤٤)، بحيث تقدم تقريراً أولياً في غضون سنتين من بدء نفاذ الاتفاقية، وبعد ذلك تقريراً كل خمس سنوات.

ولأن مناقشة التقارير والملاحظات عليها تأخذ طابع العلنية وتتطلب الترويج لها ونشرها على نطاق واسع للجمهور في بلدانها، فإن أدوار المنظمات الأهلية تبرزها أثناء إعداد ومناقشة التقارير في كل دولة.

إن أحد أبرز معالم الاتفاقية هو المناقشة العلنية. فالدولة الطرف ملزمة بأن تنشر المعلومات عن الاتفاقية " للكبار والأطفال على السواء "، ويجب أن تجعل تقاريرها متاحة على نطاق واسع في بلدانها. وهذا يعني ضرورة إشراك العمل الأهلي ومنظماته في تنفيذ هذه الآلية.

وبقراءة مدى التزام الدول العربية في إعداد تقاريرها الأولية والتكميلية وإشراك العمل الأهلي في إعدادها ومناقشتها يمكننا هنا أن نلاحظ ما يلي:

– قدمت ثماني عشرة دولة عربية تقاريرها (الأولية) وهي: الأردن، تونس، الجزائر، جيبوتي، السعودية، السودان، سوريا، العراق، عمان، قطر، جزر القمر، الكويت، لبنان، ليبيا، مصر، المغرب،

موريتانيا واليمن.

- لم تقدم البحرين تقريرها الأولي وتعتبر متأخرة عن الموعد المحدد.
- يتوقع أن تقدم الإمارات تقريرها الأولي في العام ١٩٩٩/٢٠٠٠.
- قدمت كل من الأردن، مصر، تونس، السودان، لبنان، اليمن تقاريرها (الثانية) في الموعد المحدد.
- تعد اليمن الدولة العربية التي قدمت فيها المنظمات الأهلية تقريراً مقابلاً للتقارير الحكومية (الأول والثاني)، كما أرست الأردن نفس التقليد عند مناقشة التقرير الثاني، واعتبرت كل من تونس وسوريا والسودان ولبنان ومصر والمغرب أن تقاريرها مشتركة مع المنظمات الأهلية، كونها تتمثل في هيئات اللجان الوطنية .

أما بشأن علنية مناقشة التقارير في اجتماعات موسعة أو مؤتمرات، يمكن هنا الإشارة إلى تجربتي تونس والمغرب، بينما اقتصرت سوريا والسودان ولبنان ومصر واليمن على عقد اجتماعات للهيئات المعنية.

وبهذا العرض يتضح أن أغلب الدول العربية الموقعة والمصدقة على الاتفاقية قدمت أو ستقدم تقاريرها في مواعيد مجدولة من اللجنة الدولية لحقوق الطفل، ويعزى تأخير بعض الدول في إعداد تقاريرها إلى بعض الصعوبات الفنية في كيفية إعداد هذه التقارير.

ولأن إعداد التقارير ليست هي الغاية بحد ذاتها، وإنما هي في الواقع بداية لاتخاذ خطوات فعلية وإجرائية لتنفيذها، فإنه يتطلب من الدول العمل على نشر هذه التقارير وملاحظات اللجنة الدولية عليها، والإجراءات التي اتبعتها لتنفيذ هذه الملاحظات، وهذا بدوره يساهم في تعزيز ثقافة حقوق الطفل والإنسان بشكل عام.

وبمراجعة نصوص مواد الاتفاقية، يلاحظ أن أهم آلية لمتابعة تنفيذ الاتفاقية تركزت في مسألة تجسيد الاتفاقية في القوانين والتشريعات المحلية للدول الأعضاء، وهذا ما تم فعلاً في العديد من الدول العربية بأشكال مختلفة فقد أصدرت ليبيا وتونس ومصر واليمن قوانين خاصة بالطفل، وتراجع ليبيا إصدار قانون جديد يتم الإعداد له، وكذا الاستعدادات لإصدار قوانين مماثلة في كل من الأردن ولبنان. وهناك العديد من الدول قامت بمراجعة تشريعاتها وملاءمتها مع الاتفاقية الدولية مثال السودان، سوريا، العراق، والمغرب.

ولأن حقوق الطفل لا تتعزز بالكتابات النظرية والقانونية فقط، وإنما بما يتم تحقيقه للطفل في الواقع صحياً وغذائياً وتربوياً وثقافياً وترفيهياً...الخ، فإن الدول الأعضاء تسعى إلى تحقيق مؤشرات متقدمة على هذه الأصعدة، وصار مقياس وفيات الأطفال دون الخامسة من المعايير الهامة التي تقاس عليه مستويات التقدم في الدول (كلما قلت معدلات وفيات الأطفال، ارتفعت مستويات الخدمات المقدمة للطفولة.)

وفي هذا الاطار، يمكن الإشارة إلى ثلاثة مستويات للدول العربية، تأتي في مقدمتها دول الخليج وتونس والأردن، وهي الدول التي حققت الأهداف المطلوب إنجازها بحلول عام ٢٠٠٠، ثم تليها ليبيا

وسوريا ومصر والمغرب ولبنان والجزائر. أما الدول التي لا تزال مستوياتها متدنية فهي الصومال، جيبوتي، السودان، فلسطين، اليمن، جزر القمر، وموريتانيا والعراق.

ويتضح مما سبق أن الاهتمام بتحسين أوضاع الطفولة، تزايد في العقدين الأخيرين من الألفية الثانية في أغلب الدول العربية، ومضى الاهتمام بأغلب الإدارات السياسية في هذه الدول، التي سعت بدورها لإيلاء خطط وبرامج التنمية وتحسين أوضاع الطفولة والأمومة، الأولوية القصوى.

كما تزايدت أدوار مؤسسات المجتمع المدني في العديد من الدول العربية المهتمة بحقوق الطفل وتشكلت في السنوات الأخيرة العديد من المنظمات والهيئات والجمعيات المهتمة والمهنية بحقوق الطفل، وهذا يعبر عن ارتقاء ثقافة حقوق الطفل لمستويات أفضل. وما يهمنا في عرض هذه الرابطة أو العلاقة بين الدور الحكومي والأهلي هو الإشارة إلى الانتقال التدريجي من ظاهرة الاختلاف إلى غاية التكامل بين الدولة ومؤسسات المجتمع المختلفة.

ثقافة حقوق الطفل والإنسان

إن إشكالية ثقافة حقوق الطفل لأي مجتمع ليست بمنأى عن إشكالية مفهوم الثقافة عموماً من حيث الخصوصية والفرعية والعالمية، وكذلك التعددية، وتزداد ثقافة حقوق الطفل تعقيداً، ليست في تساؤلها عما إذا كان للطفل أو للمجتمع ثقافة حقوق، وإنما أيضاً في تشابكها مع مفهومات ثقافة الطفل و كذلك الحقوق الثقافية للطفل، حيث يعبر كل مفهوم منها عن علاقات ثقافية ترتبط بالطفل بمفرده أو في إطار المجتمع.

لكن الإشكالية الأهم تبرز في الآتي:

- حول ارتباط قضيتي حقوق الإنسان والطفل بمعنى منظمة الأمم المتحدة، وتصاعد إثارتها بالنظام العالمي الجديد، والدعاوي للتدخل في سبيل حماية وتعزيز تلك الحقوق، لكسر القاعدة القانونية التي استقرت في الأذهان، وهي قاعدة عدم مشروعية التدخل في الشئون الداخلية للآخرين، وامتداد هذه القاعدة إلى مجال حقوق الطفل.
- هل يمتلك الطفل تقرير حقوقه حقاً، أم أن الأمر منوط بالكبار منذ البداية إلى النهاية[٢].

وستظل هذه التساؤلات مطروحة ما دامت هناك إرادة واحدة أو قوى منفردة تقرر حقوق الإنسان والطفل.

ولعله مناسباً الإشارة هنا إلى أن الثقافة المقصودة هي تلك التي تندرج أساساً في المنظومة العامة لحقوق الإنسان المضمونة للإنسانية جمعاء بدون التمييز.

وثقافة حقوق الطفل التي نريدها، هي تلك الثقافة التي تأخذ بعين الاعتبار خصوصية الطفل من حيث سنه ومدى نضجه، والمضمنة أساساً في اتفاقية حقوق الطفل[٣]

والثقافة التي نطمح إليها بالنسبة للطفل العربي، هي تلك الثقافة القادرة على أن تضمن هويته الوطنية والقومية العربية، وأن تنشئه على ثقافة السلام لاستيعاب التعددية، وإكسابه مهارات التعامل

مع الآخر بصوره الثلاث صديقاً، أو عدواً، أو مجهولاً، وأن تنشئه على مبدأ تفضيل الحفاظ السلمي على الحقوق وتجنب انتهاك تلك الحقوق بكافة أنواعها.

من هذا تتضح العلاقة الجدلية بين ثقافات حقوق الإنسان، أو الطفل والسلام، ولترسيخها يتطلب تكاتف الجهود الدولية والمحلية، وجهود الحكومات والمنظمات الأهلية وبقية مؤسسات المجتمع المدني، وبدون استثناء، وكذلك مشاركة الطفل في تقرير هذه الحقوق وفي استلهام ثقافتها.

الهوامش

١-قارن توماس هامربيرج، تحويل حقوق الطفل إلى واقع، ورشة الموارد العربية، قبرص، ١٩٩٤

٢- قدري حفني: تصورات مستقبلية لتعزيز حقوق الطفل العربي..أفكار للمناقشة، ورقة عمل قدمت إلى ندوة حقوق الطفل العربي، نوفمبر ١٩٩٧، القاهرة.

٣- أنظر ليلى خلف الله، دور المنظمات غير الحكومية في نشر ثقافة الطفل، ورقة عمل قدمت إلى ندوة نشر ثقافة حقوق الطفل، تونس، أبريل ١٩٩٩.

٣- تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان من منظور نسوي

راندة سنيورة*

مقدمة

لقد كان للواقع السياسي الذي عاشه الشعب الفلسطيني في ظل الاحتلال العسكري الإسرائيلي في الضفة الغربية وقطاع غزة منذ عام ١٩٦٧ انعكاساته المباشرة على حركة حقوق الإنسان الفلسطينية عموما، وبرامج ونشاطات تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان خصوصا. إن انتهاكات حقوق الإنسان الفلسطيني السياسية والمدنية، والاقتصادية والاجتماعية من قبل الاحتلال الإسرائيلي خاصة خلال الانتفاضة الفلسطينية التي اندلعت في كانون الأول عام ١٩٨٧، واستمرت لما يزيد عن التسع سنوات، ساهمت في بروز حركة حقوق إنسان فلسطينية قادرة على رصد وتوثيق انتهاكات حقوق الإنسان، والتصدي لها عبر بلورة برامج تستهدف الرأي العام العالمي، وترفع من وعي المواطن الفلسطيني لحقه في تقرير مصيره، والسيطرة على موارده الطبيعية، واحترام حقوقه الإنسانية. ففي ظل استمرار الاحتلال الإسرائيلي، قامت منظمات حقوق الإنسان الفلسطينية بالتركيز بشكل رئيسي على الانتهاكات الصارخة لحقوق الإنسان عبر برامج ونشاطات تعطي الأولوية للحقوق السياسية على حساب الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتعالج تلك الأخيرة أو تثيرها فقط بعلاقتها بالاحتلال وسياساته الهادفة إلى تدمير البنية التحتية الفلسطينية، والسيطرة على الموارد الطبيعية والبشرية.

ومع التغيرات السياسية التي شهدتها الضفة الغربية وقطاع غزة إثر التوقيع على اتفاقية إعلان المبادئ (اتفاقية أوسلو) عام ١٩٩٣، فقد انتقلت بعض الصلاحيات والمسؤوليات إلى سلطة وطنية فتية، أنيطت بها مسؤولية إدارة الشؤون المدنية للفلسطينيين في إطار حكم ذاتي انتقالي إلى حين التفاوض على قضايا الحل النهائي (القدس، اللاجئون، الحدود، المستوطنات، والمياه). وتم عام ١٩٩٦، ولأول مرة، انتخاب مجلس تشريعي فلسطيني منح صلاحية التشريع وسن القوانين ذات العلاقة

---

* مديرة منظمة "الحق" -رام الله

بالصلاحيات المنقولة إليه. وقد كان لذلك أيضا انعكاساته على كافة مناحي الحياة الفلسطينية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وعلى دور ونشاطات مؤسسات حقوق الإنسان.

لقد وقفت بعض منظمات حقوق الإنسان وقفة تقييمية جادة لمراجعة أهدافها الاستراتيجية وبرامجها، في ظل المتغيرات الجديدة، ولبلورة توجهاتها إزاء السلطة الوطنية الفلسطينية، خاصة في حالة انتهاكها لحقوق الإنسان الفلسطيني[1]. وكان لا بد لمنظمات حقوق الإنسان إذا ما أرادت لنفسها الاستمرارية، أن تحدد رؤيتها وتبلور رسالتها بما يتفق والمتغيرات السياسية الجديدة. وبات مؤكدا أن منظمات حقوق الإنسان لا يمكنها التغاضي عن انتهاكات حقوق الإنسان سواء أكانت من قبل الاحتلال أو من قبل أية سلطة أخرى. واتجهت معظم منظمات حقوق الإنسان نحو العمل بمسارين: الأول، الاستمرار في التصدي لانتهاكات حقوق الإنسان من قبل سلطات الاحتلال الإسرائيلي، خاصة في قضايا الاعتقال، وسوء المعاملة والتعذيب في المعتقلات الإسرائيلية، وهدم المنازل، والتوسع الاستيطاني وغيرها من الانتهاكات. والمسار الثاني، كان باتجاه رصد وتوثيق انتهاكات حقوق الإنسان من قبل السلطة الوطنية الفلسطينية، والتصدي لها أيضا[2]. وبنفس الوقت عملت أيضا على بلورة برامج وفعاليات تسعى نحو بناء مؤسسات السلطة الوطنية، التنفيذية، والتشريعية والقضائية، بالاستناد إلى مبدأ سيادة القانون، ومبدأ فصل السلطات واحترام حقوق الإنسان.

وقامت منظمات حقوق الإنسان ببلورة برامج عديدة ومتنوعة تستهدف نشر ثقافة حقوق الإنسان والتوعية بمفاهيم الديمقراطية، والمواطنة وسيادة القانون واحترام حقوق الإنسان. واستهدفت بعض برامجها التأثير على المشرع وصانع القرار الفلسطيني لتبني قوانين وتشريعات تستند إلى المساواة وعدم التمييز واحترام حقوق الإنسان. وتبلورت مشاريع لتطوير الأطر والنظم القانونية الفلسطينية، ومشاريع تستهدف سن قانون القضاء الفلسطيني بشكل خاص، لما لذلك من دور في ضمان استقلال القضاء ونزاهته[3]. ورأت العديد من المنظمات الأهلية الفلسطينية، وليست الحقوقية فحسب، إن هذه البرامج تسهم في عملية بناء أسس ودعائم المجتمع المدني الفلسطيني الذي يقوم على أساس التعددية، واحترام الرأي والرأي الآخر، وسيادة القانون واحترام حقوق الإنسان. وقامت المنظمات النسوية بشكل خاص ببلورة برامج تتعلق بحقوق الإنسان للمرأة، وبالتركيز على أهمية إدماج المرأة ومشاركتها في عملية البناء والتنمية، من خلال تعميق المعرفة والتوعية بقضايا "النوع الاجتماعي" كعامل أساسي نحو تحقيق المساواة وعدم التمييز بين الجنسين.

تناقش هذه الورقة نشاطات وبرامج منظمات حقوق الإنسان في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان من منظور نسوي. بمعنى أننا سنحاول من خلال استعراض برامج ونشاطات مؤسسات حقوق الإنسان، تحليل درجة العناية التي أولتها المنظمات الحقوقية لقضية النساء وحقوقهن. وستتناول الورقة أيضا البرامج التثقيفية المجتمعية التي ساهمت بها المنظمات غير الحكومية الفلسطينية، ومن ضمنها المنظمات النسوية، لتحليل ومناقشة مدى تناولها لقضايا حقوق النساء، ومدى استجابتها لمطالبهن واحتياجاتهن.

المحاور الرئيسية للنقاش

تناقش الورقة بشكل عام المحاور الرئيسة التالية:

إن برامج ونشاطات منظمات حقوق الإنسان التي تستهدف تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، هي في معظمها برامج ونشاطات تركز على قضايا حقوق الإنسان بشكل عام، وتتناول قضايا حقوق الإنسان للمرأة بشكل هامشي وفي إطار فعاليات محددة، وليس من خلال تناول حقوق المرأة على أنها حقوق إنسان، ودون ربط قضايا حقوق المرأة بقضايا النوع الاجتماعي.

١- إن المنظمات النسوية من جهة ثانية من خلال برامجها التثقيفية المختلفة ركزت على طرح ومناقشة مفاهيم النوع الاجتماعي من رؤية نسوية، وتطرقت إلى قضايا حقوق الإنسان للمرأة الفلسطينية بمعزل عن مفاهيم حقوق الإنسان عموما. وعندما فعلت، فإنها قامت بتناول قضايا حقوق الإنسان بنوع من السطحية من خلال الإشارة إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مثلا. ولم تربط المنظمات النسوية بين المعاناة اليومية للمرأة في مجالات متعددة، كالصحة، والتعليم، والعمل، والحياة العائلية والأسرية، وما تتعرض له من عنف لكونها أنثى، مع مفهوم "الحق". ولم تربط هذه البرامج بالشكل الكافي والمعمق بين الواقع المعاش للمرأة الفلسطينية، مع أسس ومعايير حقوق الإنسان والآليات الدولية لحماية حقوق الإنسان.

٢- إن المنظمات الأهلية بشكل عام، والمنظمات الحقوقية على وجه الخصوص، عملت في برامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في معظم الأحيان دون التعاون والتنسيق مع المنظمات والأطر النسوية. وبالتالي، فقد سارت برامج كل منهما بمعزل عن الأخرى وفي خطين متوازيين، مما عمق من الفجوة بين كل من المنظمات الحقوقية والنسوية. ولم تتطور مبادرات مشتركة بين المنظمات الحقوقية والنسوية إلا خلال السنوات الأخيرة، خاصة بعد تشكيل شبكة المنظمات الأهلية الفلسطينية، ومجلس منظمات حقوق الإنسان خلال أواسط التسعينيات.

٣- إن برامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان التي نفذت، على الرغم من أنها تستهدف بوجه عام كافة قطاعات وشرائح المجتمع الفلسطيني، إلا إنها ظلت محدودة ونخبوية، ولم تتطور لتصل إلى القاعدة الشعبية الفلسطينية. وقد يعود ذلك إلى كون المنظمات الحقوقية والمنظمات النسوية العاملة في مجال نشر وتعليم حقوق الإنسان هي منظمات مهنية، وليست جمعيات ذات امتداد جماهيري واسع. ومن هنا تبرز أهمية بلورة برامج ومشاريع مستقبلية تستهدف توسيع قاعدة تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، عبر التعاون والتنسيق مع الأطر النسوية، والاتحادات الشعبية (الطلابية، النقابية، العمالية)، والمنظمات الجماهيرية لبلورة برامج تعليمية شعبية حول حقوق الإنسان.

٤- إن برامج نشر وتعليم حقوق الإنسان لا يمكن أن تكتسب أهمية فعلية وتحقق نجاحات ملموسة، دون تنسيق الجهود بين كل من المنظمات الأهلية عموما، والحقوقية خصوصا، وبين المنظمات النسوية. ومن هنا فإن تجربة مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان (البرلمان الفلسطيني الصوري:المرأة والتشريع، مشروع نشر ثقافة اتفاقية القضاء على كافة أشكال

التمييز ضد المرأة، وتجربة تعليم وتعميم المعرفة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية)، تكتسب أهميتها من كونها مبادرات تسعى نحو تجسير الفجوة بين نشاطات وبرامج المنظمات النسوية، وبرامج ونشاطات المنظمات الحقوقية، من خلال بلورة برامج تعليمية وتثقيفية مشتركة يساهم فيها كلا الطرفين، وتسهم في ربط ما هو حقوقي مع ما هو نسوي، لنتمكن فعلا من تعميق الفهم المجتمعي بأن "حقوق المرأة هي حقوق إنسان، وحقوق الإنسان هي حقوق المرأة".

برامج المنظمات الحقوقية الفلسطينية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

لقد قامت المنظمات الحقوقية الفلسطينية في الضفة الغربية، وقطاع غزة، والتي يصل عددها لأكثر من ٢٠ منظمة حقوقية، ببلورة برامج ونشاطات لنشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع الفلسطيني. وجاءت هذه النشاطات ما بعد عام ١٩٩٣ لتنمية وتعزيز دور مؤسسات المجتمع المدني في إرساء قواعد الديمقراطية، وسيادة القانون واحترام حقوق الإنسان في المجتمع الفلسطيني. وقامت العديد من المنظمات الأهلية غير الحكومية الفلسطينية المتخصصة في مجالات تنموية متعددة، ببلورة برامج وفعاليات مختلفة لتعزيز مفاهيم وأسس الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان في المجتمع الفلسطيني. من ضمنها على سبيل المثال لا الحصر، مؤسسة بانوراما، ومؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، ومركز إبداع المعلم، ومؤسسة بيسان، وغيرها.

ففي ظل سلطة وطنية فتية، وغياب هياكل سياسية ثابتة، فإن المنظمات الأهلية عموما، والحقوقية على وجه الخصوص، رأت في هذه البرامج مداخل مهمة للمساهمة في عملية بناء المجتمع الفلسطيني ومؤسساته الرسمية. وحيث إن المنظمات الأهلية الفلسطينية كانت قد لعبت دورا رئيسا خلال سنوات الاحتلال الإسرائيلي بتقديم الخدمات ودعم مشاريع البنية التحتية كنتيجة لغياب دولة فلسطينية ذات سيادة، وجراء السياسات الإسرائيلية التي استهدفت تدمير وتهميش البنية التحتية الفلسطينية، فإن المنظمات الأهلية الفلسطينية ظلت بعد قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية ترى بأن لها دورا رئيسا في عملية البناء، ووضع دعائم المجتمع المدني الفلسطيني.

وقد لوحظ خلال أواسط التسعينيات، توجه قوي لدى المنظمات الأهلية الفلسطينية نحو تنظيم المحاضرات، والندوات، وورش العمل، والمؤتمرات، والنقاشات المختلفة والدورات التدريبية، في برامج متنوعة ومتعددة لإثارة قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان. وجاءت هذه البرامج والنشاطات استجابة للمتغيرات السياسية الفلسطينية، أكثر من كونها برامج مخططة لنشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع الفلسطيني، أو في إطار الاستجابة لقرار الأمم المتحدة باعتبار الأعوام ما بين ١٩٩٥-٢٠٠٤، على أنها "عشرية الأمم المتحدة" لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان. ففي تقريره السنوي لعام ١٩٩٩، يشير مركز غزة للحقوق والقانون، على سبيل المثال، إلى إنه بعد أوسلو وانسحاب قوات الاحتلال الإسرائيلي من أجزاء من الأراضي الفلسطينية المحتلة، أصبح بالإمكان "البدء في بناء

وتأسيس المجتمع المدني الفلسطيني"، وقام المركز بتبني "استراتيجية واضحة بهدف المساهمة الفعالة في بناء المجتمع المدني الفلسطيني، وتعزيز مبدأ الديمقراطية وسيادة القانون إلى جانب العمل على تنمية مبادئ حقوق الإنسان من خلال التوعية والتثقيف ونشر ثقافة حقوق الإنسان استنادا إلى القوانين والمواثيق الدولية والتجربة القاسية والمريرة التي تعرض لها أبناء الشعب الفلسطيني طوال سنوات الاحتلال"[٤].

وقد يكون هذا نتيجة طبيعية للمرحلة الانتقالية، والتقييمات الداخلية التي أجرتها منظمات حقوق الإنسان لإعادة النظر في برامجها وتوجهاتها على ضوء انتقال العديد من الصلاحيات المدنية (كالتعليم، والصحة، والخدمات، وغيرها) إلى السلطة الوطنية. فوجدت منظمات حقوق الإنسان نفسها، ولأول مرة أمام سلطة فلسطينية وليس أمام احتلال عسكري. وكان عليها أن توضح موقفها من هذه السلطة، وتوضح رؤيتها وتوجهاتها. وفي ظل المرحلة الانتقالية غير واضحة المعالم، رأت منظمات حقوق الإنسان، وبشكل خاص في بداية تسلم السلطة الفلسطينية لبعض الصلاحيات، أن في برامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان مخرجا، خاصة في الحالات التي لم تحسم فيها بعد موقفها من السلطة وانتهاكاتها لحقوق الإنسان.

ولكن تدريجيا، أخذت منظمات حقوق الإنسان تدرك أهمية دورها في عملية البناء، وترى ذلك الدور المزدوج الذي عليها أن تقوم به، أي أنها من جهة كان عليها أن تتصدى لانتهاكات حقوق الإنسان، حتى ولو قامت بها السلطة الوطنية الفلسطينية، ومن جهة ثانية، أن تسهم في بناء مؤسسات السلطة الوطنية والقدرات البشرية للمؤسسات الفلسطينية الرسمية، سواء التشريعية أو التنفيذية أو القضائية. وقد تزامن هذا أيضا مع سياسة الجهات الداعمة، ومساندة المؤسسات الممولة للمشاريع والبرامج التي من شأنها المساهمة في بناء مؤسسات السلطة الفلسطينية، وبناء القدرات البشرية، وتعزيز دعائم المجتمع المدني القائم على الديمقراطية، وسيادة القانون واحترام حقوق الإنسان. وبالتالي شهدت المشاريع التعليمية والتثقيفية في مجال حقوق الإنسان مرحلة انتعاش وازدهار كبيرة، وتم إنشاء وحدات خاصة أو مشاريع خاصة داخل هذه المؤسسات تعنى ببرامج تثقيفية وتعليمية تستهدف نشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان[٥]. وقد قامت المنظمات الحقوقية ولازالت بالعديد من النشاطات والفعاليات من ضمنها ما يلي:

١- اللقاءات التثقيفية ولأهداف التوعية، ومن ضمنها المحاضرات، ورش العمل، الدورات التدريبية، حلقات النقاش، وغيرها.

٢- النشرات التثقيفية أو النشرات التعريفية التي تتناول قضايا حقوق الإنسان بلغة قانونية وحقوقية مفهومة للمواطن/ة، وتعرف بحقوق الإنسان المختلفة، أو بقضايا محددة، أو توضح المواثيق والاعلانات الدولية لحقوق الإنسان بلغة مبسطة.

٣- النشاطات والفعاليات الإعلامية، خاصة البرامج الإذاعية والتلفزيونية عبر الاستعانة بالمحطات الإذاعية والتلفزيونية المحلية. كذلك الاستعانة بالصحف والمجلات المحلية وتخصيص زوايا

خاصة فيها لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

٤- الاستفادة من الثورة المعلوماتية لتعميم ونشر معلومات حول قضايا حقوق الإنسان من خلال استخدام الشبكة الإلكترونية، وتخصيص صفحة لحقوق الإنسان خاصة بالعديد من المنظمات الحقوقية الفلسطينية.

٥- تحضير الملصقات والبوسترات، والصور الكاريكاتورية واستخدامها في النشاطات التوعوية في نشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان(٦).

أما المنظمات الأهلية التنموية، فقد أعارت قضايا الديمقراطية وحقوق المواطنة وحقوق الإنسان اهتمامها أيضا. وبرزت على الساحة الفلسطينية العديد من المؤسسات الأهلية المعنية بفتح نقاش مجتمعي حول قضايا الديمقراطية، والمواطنة وحقوق الإنسان. وبذلت الجهود في تعميم مفاهيم الديمقراطية، وسيادة القانون، وفصل السلطات، والمساءلة والمحاسبة(٧)، ومواضيع تتعلق بالفئات المهمشة والمستضعفة في المجتمع الفلسطيني، من ضمنها الأطفال، والنساء، والعمال، والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، والمسنين/ات، وغيرها. وتم تنفيذ العديد من البرامج والنشاطات والفعاليات لتسليط الأضواء على قضايا حقوق الإنسان.

من جهة ثانية، أعارت المنظمات الأهلية الفلسطينية والحقوقية والنسوية اهتماما خاصا في تطوير المناهج التعليمية الفلسطينية، والسعي نحو إدماج مفاهيم المساواة وعدم التمييز واحترام حقوق الإنسان في إطارها، وانصبت جهود القطاع الأهلي في تطوير برامج حول الديمقراطية وحقوق الإنسان في المدارس والجامعات الفلسطينية. وتم بلورة اهتمام خاص في تعميم ونشر ثقافة حقوق الإنسان والتربية الديمقراطية في المدارس عبر برامج ونشاطات تستهدف بناء القدرات البشرية لدى المدرسين/ات، والمرشدين/ات التربويين/ات من خلال دورات تدريبية تسهم في تعريفهم/ن بمفاهيم الديمقراطية، والمواطنة وحقوق الإنسان(٨).

وقد استهدفت هذه البرامج والفعاليات قطاعات واسعة من الجمهور الفلسطيني، وكان من ضمنها القيادات الشبابية، والعمالية، والمؤسسات النسوية، وقطاع المعلمين والمعلمات، والعاملين والعاملات الاجتماعيين، والعاملين والعاملات في مجال حقوق الإنسان، والمواطن الفلسطيني العادي في القرية والمدينة والمخيم. ومع ذلك، فلم تتمكن منظمات حقوق الإنسان حتى الآن من نشر ثقافة حقوق الإنسان على المستوى الشعبي، وبالتالي، فقد استفادت من البرامج المقدمة للنخبة، ولم تتمكن منظمات حقوق الإنسان من الوصول إلى القاعدة الشعبية بالمستوى المطلوب. وقد يعود ذلك لكون منظمات حقوق الإنسان هي منظمات مهنية صغيرة الحجم، وليست جمعيات أو منظمات جماهيرية ذات امتداد جماهيري(٩). ولنشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان على المستوى الشعبي، لا بد لمنظمات حقوق الإنسان، كمؤسسات مهنية، أن تقوم بنسج علاقات عمل وتعاون مع المنظمات الجماهيرية الفلسطينية، والاتحادات والجمعيات المختلفة ذات العضوية. وما لم يتطور نشاط وعمل حقوق الإنسان إلى عمل تطوعي تشارك فيه وتناضل من أجله كافة قطاعات وشرائح المجتمع، فإن ثقافة حقوق

الإنسان ستظل ثقافة نخبوية، يعرفها ويتعامل معها نخبة من العاملين والعاملات في مجال حقوق الإنسان فحسب.

وبطبيعة الحال، فإن الحديث عن مجتمع ديمقراطي تسوده المساواة والعدالة الاجتماعية، لا يكون بمعزل عن طرح قضية حقوق المرأة. فلا يمكننا بأي حال من الأحوال الحديث عن مجتمع ديمقراطي يحترم سيادة القانون، والتعددية، واحترام الرأي والرأي الآخر، ونحن نغفل دور ومساهمة النساء، واحترام الحقوق والحريات للجميع دون استثناء بما في ذلك حقوق النساء. ولم تغفل منظمات حقوق الإنسان والمنظمات الأهلية الأخرى هذه القضية، وتطرقت البرامج التثقيفية لنشر وتعليم حقوق الإنسان لقضايا حقوق المرأة، وتناول بعضها الآخر اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة التي أقرتها الجمعية العامة عام ١٩٧٩، ودخلت حيز النفاذ عام ١٩٨١.

ولكن في مراجعة دقيقة لبرامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان التي بلورتها منظمات حقوق الإنسان خلال السنوات السبع الماضية، يلاحظ أن قضية المرأة طرحت بشكل هامشي، وفي إطار ضيق، ولم تتجاوز في معظم الأحيان جلسة تدريبية واحدة، أو ورشة عمل واحدة في إطار دورات تدريبية طويلة أو سلسلة لقاءات تثقيفية شاملة ومتكاملة. ولا تعكس البرامج والنشاطات التثقيفية التي بلورتها منظمات حقوق الإنسان اهتماما فعليا بقضايا حقوق المرأة. ويلاحظ أن البرامج التثقيفية والتدريبية المختلفة التي تسعى نحو نشر وتعليم حقوق الإنسان ركزت بشكل رئيسي على قضايا الديمقراطية السياسية، والحقوق السياسية والمدنية للفلسطينيين، وحقوق ومسؤوليات المواطنة. والهدف منها، على ما يبدو ، ترسيخ مفاهيم سيادة القانون، ومبدأ فصل السلطات، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بترسيخ نظم ديمقراطية فلسطينية تستند إلى المساواة وعدم التمييز واحترام حقوق الإنسان. وبالتالي، فإن هذه البرامج تعكس تركيزا عاليا على الحقوق السياسة والمدنية، وحقوق المواطنة، أكثر من تركيزها على التعريف بحقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ودون أدنى شك، فإن هذه الحقوق كانت قد ضمنت في برامج التثقيف والتوعية، ولكنها لم تأخذ الحيز الكافي والمطلوب إذا ما قورنت بالموضوعات الأخرى.

ولهذا التوجه، بطبيعة الحال، ارتباط وثيق بفهمنا ورؤيتنا لقضايا حقوق الإنسان، وله انعكاساته على فهمنا لقضايا حقوق المرأة أيضا. ففي التركيز على الحقوق السياسية بشكل كبير، فإنه بطريقة غير مباشرة يتم إقصاء النساء، ذلك أنهن لازلن مستثنيات ومستبعدات عن المشاركة السياسية، أو المشاركة في الحياة العامة. ودون التقليل من أهمية تسليط الأضواء على القضايا السياسية والمدنية، بما فيها ضرورة التعريف بالحق في الانتخاب والترشيح وتقلد المناصب العامة، والتمتع بالحقوق والحريات العامة المختلفة، فإنه من الضرورة بمكان لبرامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان أن تقوم بتسليط الأضواء أيضا على قضايا حقوقية اجتماعية وثقافية واقتصادية، وتربط تلك الحقوق بالواقع المعاش، والمعاناة الخاصة للنساء في ظل عدم تمتعهن بهذه الحقوق. ذلك أن معظم انتهاكات حقوق الإنسان التي تتعرض لها النساء تحدث في إطار الأسرة وفي إطار المجتمع وتحكمها النظم الاجتماعية

والثقافية الأبوية السائدة. وبالتالي فإن إعارة الاهتمام لمجموعة من الحقوق على حساب الأخرى، عبر برامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع الفلسطيني، لم ولن تخدم الجهود الرامية إلى تعميق المعرفة والفهم لحقوق الإنسان على أنها وحدة واحدة غير قابلة للتجزئة[١٠]. ولم ولن تسهم في فهم قضية المرأة وحقوقها بأنها قضية مجتمعية وليست قضية نسوية فحسب.

وتكمن المشكلة من وجهة نظرنا، في أن البرامج التثقيفية تنطلق من النظرة التقليدية لحقوق الإنسان mainstream human rights التي تعتبر انتهاكات حقوق الإنسان هي تلك التي تنجم عن الدولة أو السلطة الحاكمة بعلاقتها بالمواطن، ولا تعير اهتماما كافيا للانتهاكات التي تقوم بها جهة ثالثة، أو أفراد وقوى اجتماعية ليست رسمية في إطار الأسرة والمجتمع. وحيث إن معظم انتهاكات حقوق الإنسان التي تتعرض لها الفتيات والنساء تحدث في إطار الأسرة والمجتمع، وتحدث لكونهن إناثاً وعلى أساس جنسهن، فإنها تمر دون أن تلاحظ أو أن تعطى الاهتمام الكافي والمطلوب.

وبحجة "الخصوصية الثقافية" وعدم التدخل بالشؤون "العائلية والخاصة"، لا تعالج قضايا حقوق المرأة بالعمق المطلوب، وتظل القضية مطروحة على المستوى الشكلي "التزييني" للبرامج التثقيفية فقط. والمراجعة الدقيقة لمعظم برامج منظمات حقوق الإنسان الفلسطينية تبين أن برامج التثقيف وتعليم حقوق الإنسان تناولت قضية المرأة بسطحية، وشكلية عالية، ولم تعط اهتماما كافيا لربط قضايا حقوق الإنسان للمرأة بقضايا النوع الاجتماعي، وبربطها بالثقافة المجتمعية الأبوية السائدة التي تعزز سلوكيات ومفاهيم اجتماعية تنضوي على تمييز واضح ضد النساء وتعتبرهن في مرتبة أدنى من الرجل على أساس جنسهن.

ولبلورة برامج تعليمية وتثقيفية لحقوق الإنسان عموما وحقوق المرأة على وجه الخصوص لا بد من مراعاة ما يلي:

١- لا يجب أن تنحصر برامج ونشاطات تعليم ونشر ثقافة حقوق المرأة بنشاطات وفعاليات هامشية فقط، بل أن يتم إدماجها، والتطرق إليها عبر كافة مراحل البرنامج التثقيفي الذي يستهدف نشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان.

٢- لا ينبغي أن ينحصر دور تقديم برامج التثقيف والتوعية على "وحدات المرأة" "وبرامج المرأة" أو على النسويات من المنظمات والأطر النسوية فحسب، بل أن تكون مهمة تعميم ونشر ثقافة حقوق الإنسان للمرأة مهمة ومسؤولية مشتركة لكافة الناشطين والناشطات في مجال حقوق الإنسان من نساء ورجال.

٣- أن تستهدف برامج نشر وتعميم ثقافة حقوق المرأة كلّ من النساء والرجال من كافة قطاعات المجتمع الفلسطيني، وأن لا تنحصر فقط بالنساء، والطالبات وربات البيوت، والمعلمات، والقياديات الشابة فحسب، بل كافة قطاعات وشرائح المجتمع بما فيها الشباب والرجال أيضا.

٤- أن يتم تضمين مفاهيم النوع الاجتماعي في برامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وأن لا يتم طرح مفاهيم حقوق الإنسان وحقوق المرأة دون رؤية نسوية حقوقية متكاملة، تربط ما بين حقوق

الإنسان، وواقع واحتياجات المرأة الفلسطينية، والعمل على تطوير رؤية جديدة لأدوار كل من الرجل والمرأة في إطار المجتمع الفلسطيني. أي أن نقوم بإدخال مفهوم "الجندر" بشكل دائم ومنتظم في إطار كافة برامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

برامج ونشاطات المنظمات النسوية في نشر وتعميم ثقافة حقوق المرأة

إن البرامج النسوية المختلفة التي تقوم عليها المنظمات والأطر النسوية لنشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان للمرأة، هي برامج اجتماعية نسوية، تناولتها المؤسسات والأطر النسوية، وأعطتها اهتمامها فقط منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين. حيث إن الواقع السياسي الذي عاشه المجتمع الفلسطيني، انعكس بدوره أيضا على الحركة النسوية الفلسطينية، التي وضعت القضية النضالية والتحررية، والهم الوطني على سلم أولوياتها، مغفلة بذلك ضرورة بلورة أجندة اجتماعية نسوية تركز على واقع واحتياجات المرأة الفلسطينية، وتتناول قضايا حقوق الإنسان المنتهكة للمرأة على أساس جنسها ولكونها أنثى.

ومع تبلور أجندة اجتماعية نسوية في بداية التسعينيات طرحت الأطر النسوية الجماهيرية، ضرورة التطرق لقضايا قانونية واجتماعية مختلفة تهم المرأة، وتسليط الأضواء على كافة أشكال التمييز الذي تتعرض له المرأة سواء أكان تمييزا قانونيا de-jure أو على أرض الواقع المعاش de-facto. وقامت الأطر النسوية الجماهيرية، بخلفياتها السياسية المختلفة، والمرتبطة ارتباطا وثيقا بتنظيمات وأحزاب سياسية، بإنشاء مؤسسات نسوية مهنية لمعالجة قضايا اجتماعية وقانونية تمس الحياة اليومية للمرأة الفلسطينية. وكان أن جاءت ولادة مركز الدراسات النسوية ومركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، وعدد لا بأس به من المؤسسات النسوية الأخرى المتخصصة في مجالات متنوعة، صحية، اجتماعية، نفسية وقانونية.

وقد استجابت كل من الأطر والمنظمات النسوية الفلسطينية مع المتغيرات السياسية الجديدة التي طرأت على المجتمع الفلسطيني بعد اتفاق أوسلو عام ١٩٩٣ وكانت، دون شك السباقة في طرح برامج تستهدف التأثير على صانع القرار والمشرع الفلسطيني لتبني قوانين وتشريعات وسياسات فلسطينية تحترم حقوق الإنسان للمرأة. وقامت هذه المؤسسات النسوية تدريجيا ببلورة برامجها ومشاريعها، ومن ضمنها برامج تثقيفية وتعليمية وبرامج توعية تستهدف النساء والمجتمع بكافة شرائحه، بغرض التوعية في الواقع القانوني والاجتماعي للمرأة الفلسطينية، ولبلورة برامج ونشاطات تستهدف النهوض بواقع المرأة الفلسطينية، وتحقيق مبدأ المساواة وعدم التمييز على أساس الجنس، واحترام حقوق الإنسان للمرأة.

وبطبيعة الحال فإن حالة الانتعاش والازدهار التي تميز بها عمل ونشاط منظمات حقوق الإنسان والمنظمات الأهلية الأخرى، في نشر وتعميم مفاهيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، انعكس بدوره أيضا على عمل ونشاط المنظمات والأطر النسوية، التي قامت بمبادرات عديدة ومتنوعة في

نشر وتعميم المعرفة بقضايا نسوية متنوعة، وتعددت البرامج التثقيفية التي تعرف بحقوق النساء، منها ما يتعلق بمشكلة العنف ضد المرأة، أو حقوقها الصحية، سواء النفسية أو الجسدية، ومنها ما يتعلق بالتثقيف القانوني وتعريف النساء بحقوقهن القانونية، وبالقوانين والسياسات التمييزية، ومنها ما يتعلق بحقوقهن العمالية، أو حقهن في المشاركة السياسية وغيرها من المجالات الأخرى[١١].

وقد استهدفت هذه البرامج والنشاطات النساء من ربات البيوت، والنساء العاملات، والطالبات، والمعلمات، والقيادات الشابة، واستهدف بعضها فئات اجتماعية محددة من النساء، كالمطلقات، الأرامل، المعنفات...الخ. ونظمت هذه البرامج ونفذت في القرى والمدن والمخيمات الفلسطينية المختلفة. وقد اتبعت طرق ووسائل متنوعة من محاضرات، وورش عمل، وجلسات تدريبية، وحلقات نقاش، ومنشورات تعريفية مبسطة، وملصقات وبرامج إذاعية وتلفزيونية لإثارة قضايا حقوقية وحياتية يومية تتعلق بالنساء. و قد كان لبعضها الدور الرئيسي في تطوير قدرات النساء وتمكينهن، من خلال تعريفهن بحقوقهن، وتقويتهن، ورفع قدراتهن القيادية[١٢].

لقد أولت المنظمات والأطر النسوية أيضا اهتماما خاصا بمفاهيم النوع الاجتماعي "الجندر"، ونفذت العديد من الدورات التدريبية والتثقيفية التي تستهدف تعميق المعرفة بالأدوار الاجتماعية لكل من الرجل والمرأة، وتعمق مفاهيم النوع الاجتماعي. وقد نفذت برامج متعددة لإدماج مفاهيم "الجندر" في المجالات المختلفة، من ضمنها برامج استهدفت تغيير الصورة النمطية للمرأة في الإعلام الفلسطيني[١٣]. وفي المناهج التعليمية، وغيرها من المجالات. ونفذت برامج مشتركة بين المنظمات النسوية حول مفاهيم النوع الاجتماعي، من ضمنها على سبيل المثال، برامج لإدماج "الجندر في مهارات القيادة والتخطيط"، من خلال التعاون ما بين وحدة التدريب في مركز الدراسات النسوية، وطاقم شؤون المرأة[١٤].

فمن خلال استعراض البرامج والنشاطات التثقيفية المختلفة التي تناولتها المنظمات والأطر النسوية، يتضح بشكل جلي إن هذه البرامج ركزت بشكل أساسي على قضايا حقوقية نسوية متنوعة، ونظرت إليها برؤية قانونية واجتماعية ذات بعد نسوي، معتمدة بذلك على فهم يرتكز على قضايا النوع الاجتماعي. وقد تناولت بعض منها التوعية والتثقيف في قضايا الديمقراطية والمشاركة السياسية للنساء، في حين تطرقت برامج وفعاليات أخرى لحقوق المرأة الفلسطينية بالمواطنة. أما برامج تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، فقد جاءت هامشية ومكملة لبرامج تثقيفية أخرى في معظم الأحيان. وعلى تنوع واختلاف هذه البرامج، فإن مراجعتها تظهر للعيان، ومن وجهة نظرنا، إن قضايا حقوق المرأة طرحت بمعزل عن قضايا حقوق الإنسان، وكأن لا علاقة لها في معظم الأحيان بالاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان باستثناء اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة)، أو بالآليات الدولية المختلفة لحماية وتعزيز حقوق الإنسان. وعلى الرغم من أن بعضا من المنظمات النسوية قامت أحيانا بنشر وتعميم معلومات حول معايير حقوق الإنسان مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مثلا[١٥]، لكنها لم تقم مع ذلك، بتعميق الفهم المجتمعي عبر برامجها التثقيفية بأن حقوق

المرأة لا يمكن أن تتأتى في بيئة سياسية واجتماعية تنتهك فيها حقوق الإنسان، ولا تحترم فيها الحقوق والحريات العامة بشكل عام.

ففي الوقت الذي طرحت فيه منظمات حقوق الإنسان قضايا حقوق المرأة وقضايا النوع الاجتماعي بهامشية، وبشكل ثانوي مقارنة بقضايا حقوق الإنسان عموما، قامت المنظمات والأطر النسوية بطرح قضايا حقوق الإنسان بطريقة هامشية ومكملة لبرامجها التي تعنى بالقضايا القانونية والاجتماعية المختلفة المتعلقة بالمرأة وبمفاهيم النوع الاجتماعي. وقد أدى ذلك في كلتا الحالتين إلى تعميق الفجوة بين نشاط وعمل منظمات حقوق الإنسان والمنظمات النسوية. ولم يسهم ذلك في نهاية الأمر في تعميق الفهم المجتمعي بأن ما هو حقوقي هو نسوي، وما هو نسوي هو حقوقي. ولم يسعف ذلك أيضا مناداتنا النظرية المستمرة بأن حقوق الإنسان وحدة واحدة غير قابلة للتجزئة والمساومة، فظلت منظمات حقوق الإنسان تضع قضايا الحقوق السياسية في أولوياتها، بينما استمرت المنظمات النسوية في طرح قضايا اجتماعية نسوية على سلم أولوياتها، وكأن لا علاقة وطيدة بين كلتا المجموعتين من الحقوق.

الآفاق المستقبلية

لم يتمكن الطرفان(المنظمات الحقوقية والمنظمات النسوية) إلا مؤخرا من إدراك أهمية ذلك الربط بين برامجهم التثقيفية الهادفة إلى نشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع الفلسطيني. وقد نفذت بالفعل برامج تعليمية وتثقيفية حول حقوق الإنسان بمشاركة مؤسسات حقوقية ونسوية، وكان من أبرزها تجربة مركزنا، مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي في تنفيذ برنامج لنشر وتعميم ثقافة اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة من خلال تعاون وعمل مشترك مع المنظمات الحقوقية الفلسطينية. وقد استمرت المبادرة أكثر من سنة واستهدفت بشكل رئيسي نشر المعرفة بالآليات الدولية لحماية حقوق المرأة، وتطوير المهارات الفلسطينية في إعداد التقارير للمنظمات الدولية المعنية بمراقبة الاتفاقيات الدولية، وذلك من خلال تحضير تقرير للجنة المعنية بمراقبة اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة حول وضعية المرأة الفلسطينية بالاستناد إلى المعايير المتعلقة بكتابة التقارير التي وضعتها اللجنة المعنية بمراقبة هذه الاتفاقية.

وتكمن أهمية هذه التجربة في إنه عبر أكثر من عام ونصف، قامت علاقة تعاون وطيدة بين المنظمات النسوية والمنظمات الأهلية والحقوقية الفلسطينية، في جهد استهدف التدريب، ونشر المعرفة بالآليات الدولية، ومن ثم تشكيل مجموعات العمل من المنظمات النسوية والحقوقية لصياغة التقرير المنشود. وقد اكتسبت التجربة أهميتها بأن الفريق المشترك من المنظمات الحقوقية والنسوية، كان قادرا على أن يكون فريقا مكملا لبعضه البعض مما أغنى المعرفة ووسع من آفاق كل من الفريق الحقوقي والفريق النسوي[١٦]. وساعدت التجربة في توسيع مدارك واهتمام الفريق النسوي بقضايا حقوق الإنسان والآليات الدولية لحقوق الإنسان من جهة، وتوسيع مدارك الفريق الحقوقي من

منظمات حقوق الإنسان الفلسطينية بأهمية التركيز على القضايا النسوية الحقوقية وإثارتها برؤية نسوية تأخذ بعين الاعتبار قضايا النوع الاجتماعي. وقد نجم عن ذلك الجهد مشاريع أخرى مشتركة هي الآن في طور التنفيذ، ومن أهمها، الجهد الذي يبذل حاليا لتنفيذ مشروع تعليم ونشر المعرفة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، برؤية نسوية حقوقية.

ومن وجهة نظرنا، فإنه لن يكتب لبرامج نشر وتعليم حقوق الإنسان النجاح والانتشار، ما لم تبذل جهود مماثلة في الربط بين نشاطات وفعاليات منظمات حقوق الإنسان، ونشاطات وفعاليات المنظمات والأطر النسوية التي تعتبر نفسها أيضا منظمات حقوق إنسان. ويتوجب العمل أيضا على تنسيق الجهود مع المنظمات الجماهيرية الفلسطينية، التي لها امتداد على المستوى الشعبي، خاصة إذا كنا معنيين بجعل التربية على حقوق الإنسان نمطا من أنماط حياتنا اليومية، وثقافة نسعى من خلالها إلى ترسيخ دعائم المجتمع المدني الفلسطيني الذي يقوم على أساس المساواة، والعدالة الاجتماعية واحترام حقوق الإنسان للجميع.

الهوامش

١-قامت مؤسسة الحق، وهي أول مؤسسة حقوق إنسان في الأراضي الفلسطينية المحتلة، على سبيل المثال لا الحصر، بتقييم برامجها ونشاطاتها عام ١٩٩٤، حيث تم دعوة الخبير في مجال حقوق الإنسان، السيد خوزيه زلاقط من تشيلي، لتقييم برامجها ولمساعدة المؤسسة في رسم سياساتها، ورؤيتها في ظل سلطة وطنية فلسطينية. انظر/في التقرير التقييمي بعنوان "مؤسسات حقوق الإنسان في ظل واقع متغير"، مؤسسة الحق، رام الله، الضفة الغربية،١٩٩٤.)

٢- راجع على سبيل المثال لا الحصر، المجلة الدورية الشهرية "حقوق الناس" الصادرة عن الجمعية الفلسطينية لحماية حقوق الإنسان والبيئة (القانون)، القدس، فلسطين.

٣- لقد أبدى العديد من المنظمات الحقوقية اهتماما خاصا بهذا الموضوع، وعلى رأسها الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، مؤسسة الحق، ومؤسسة القانون، المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان في غزة وغيرها.

٤- مركز غزة للحقوق والقانون، التقرير السنوي الخامس، ١٩٩٩، غزة، ص. ٥٥، ٥٩.

٥- منها على سبيل المثال، مشروع التعليم الشعبي لحقوق الإنسان في جمعية القانون، برنامج التوعية الجماهيرية في الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، وحدة الثقافة والتدريب في مركز الديمقراطية وحقوق العاملين، وحدة الثقافة القانونية والتدريب في مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، وحدة التثقيف المدني في جمعية المرأة العاملة، وغيرها.

٦- لمزيد من المعلومات، راجع/ي التقارير السنوية لمنظمات حقوق الإنسان الفلسطينية، ومن ضمنها التقارير السنوية للهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن للسنوات ٩٧، ٩٨، ٩٩. ومنشورات مؤسسات حقوق الإنسان الأخرى.

٧- راجع منشوارات مؤسسة مواطن/ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله، فلسطين.

٨- راجع برامج ونشاطات مركز إبداع المعلم، حيث تقوم هذه المنظمة الأهلية ببلورة برامج تستهدف تطوير المناهج الفلسطيني، وتستهدف المدرسين والمدرسات من خلال برامج ودورات تدريبية منتظمة. مقر المركز في مدينة رام الله، الضفة الغربية. انظر/ي أيضا تجربة مركز البحوث والدراسات في نابلس/ الضفة الغربية في تنفيذ مشروع التربية المدنية، والذي نفذ في الأعوام ١٩٩٧-١٩٩٨.

٩- باستثناء جمعية المرأة العاملة، وهي جمعية عضوية، وجمعية القانون، التي تسعى من خلال تشكيلها لشبكة من أصدقاء حقوق الإنسان في جميع المحافظات الفلسطينية، إلى توسيع إطار مشاركة المجتمع في عملية رصد وتوثيق انتهاكات حقوق الإنسان في مواقعها، والعمل المنظم لحماية هذه الحقوق. وتقوم جمعية المرأة العاملة عبر عضواتها بتشكيل مجموعات ضاغطة من النساء في المواقع المختلفة للتأثير على القوانين والتشريعات الفلسطينية.

١٠- راجع "إعلان فينا" المنبثق عن المؤتمر العالمي الثاني لحقوق الإنسان والمنعقد في فينا/ النمسا، في حزيران ١٩٩٣.

١١- تقوم على تنفيذ هذه البرامج التثقيفية العديد من المؤسسات والأطر النسوية من ضمنها على سبيل المثال لا الحصر، طاقم شؤون المرأة، وهي ائتلاف تنسيقي للمؤسسات النسوية والأطر النسوية السياسية، جمعية المرأة العاملة، مركز شؤون المرأة، مركز الدراسات النسوية، ومركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي.

١٢- لمزيد من المعلومات، انظر/ي الصفحة الخاصة بطاقم شؤون المرأة تحت عنوان:/http://www.pal-watc.org programs-arb.html ، أو الصحيفة الدورية لطاقم شؤون المرأة "صوت النساء"، وهي موثقة على الشبكة الالكترونية أيضا.

١٣- لمزيد من المعلومات، راجع/ي نشاطات وفعاليات مركز الدراسات النسوية، التي أعطت عناية خاصة لقضايا النوع الاجتماعي، ولتغيير صورة المرأة في وسائل الإعلام الفلسطينية.

١٤- ساما عويضة، "دورة إدماج الجندر في مهارات القيادة والتخطيط"، ٢٣-٩٥/٩/٢٨، طاقم شؤون المرأة بالتعاون مع وحدة التدريب في مركز الدراسات النسوية.

١٥- راجع/ي منشورات طاقم شؤون المرأة "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بلغة مبسطة"، واتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة بلغة مبسطة، مرجع سابق. كذلك قامت جمعية المرأة العاملة بنشر كتيبات تعريفية بحقوق الإنسان بلغة مبسطة.)

١٦- لمزيد من المعلومات حول التجربة، وتقييمنا لها، انظر/ي الوثائق ذات العلاقة المتوفرة لدى مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، ضاحية البريد، القدس. وخاصة التقرير التقييمي للتجربة.

تعقيب

ليس الشجني*

إن تعليم حقوق البشر يجب أن يغرس مبادئة في الإدراك الحسي ليكتسب في طريقة التفكير والمعاملات اليومية للفرد، ومن خلال ذلك تتغير ثقافة المجتمع وأسس النظم والحكومات.

وأفضل هنا أن أستخدم "حقوق البشر" وليس حقوق الإنسان، لأن كلمة البشر تحترم خصوصية كل فرد، كون البشر أفراد يختلفون عن بعضهم في التفكير، المعاملة، الإدراك، الجنس، اللون..الخ. فكلمة الإنسان توحد كل الكائنات البشرية وكأن كل فرد منها مطابق للآخر، كما تختزل الإنسان الفرد الأنثى وتعتبره مضمونا في الكلمة الذكورية.

وتحاول هذه المداخلة الإسهام فيما ورد في ورقة راندة سنيورة، وذلك عن طريق التعمق في بعض النقاط لفتح مجال أكبر للمناقشة.

عندما نتناول فلسطين كموقع لحديثنا فمن السهل أن نتعمق في الحديث عن حقوق البشر، ففلسطين أرض خصبة لانتهاكات مختلف الحقوق. فنحن نفتح جرح يدمي عندما نتحدث عن مبادئ سامية تتفق مع الخلق الإنسانية في مجتمع يعيش حالة طوارئ دائمة تهدد كيانه. ونرى أن ثقافة أطفاله تصبح حمل السلاح (بندقية كانت أم حجر)، للدفاع عن الأرض المسلوبة. إن هذا الشعب يحاكم باسم حقوق البشر ليفرض عليه معاهدات سلام "تقونن" اغتصاب أرضه وناسه، وتغصبه مرة أخرى على "العيش" مع مستعمريه. فإن حقوق البشر العالمية أصبحت أداة سياسية لفرض رأي الأقوى خاطئا كان أم مصيبا.

فإذا تحدثنا عن تعليم حقوق البشر من منطلق تعليم حقوق النساء، فإننا نخلق خصوصية داخل الخصوصية. وفي محاولتنا لتفهم أعمق، سننظر إلى أسباب رئيسية تحول دون التعليم الكامل لحقوق البشر من خلال المنظمات الحقوقية والنسائية.

---

* باحثة يمنية، ومديرة منظمة نسوة والتمية (ناد) ويتركز التعقيب على ورقة راندة سنيورة.

ثقافة المجتمع المدني والمنظمات الأهلية

إن نمو نشاط المجتمع المدني والمنظمات الأهلية بوجه خاص في فلسطين خلال العقود الأخيرة، جاء كرد فعل للاحتلال الإسرائيلي ومحاولته لمحو الهوية الوطنية الفلسطينية وسلب ميراثه السياسي وثروته الاقتصادية. ففي ظل انعدام نظام حكومي وطني يعني بحاجيات المجتمع، كانت المنظمات الأهلية تحاول ملء الفراغ السائد، و مواجهة عراقيل الاستعمار الدائمة.

إن المجتمع المدني بوجه عام، في مفهومه الليبرالي، يقوم على أساس الاعتراف بوجود حكومة (من المفترض ديمقراطية) يكون مستقلا عنها ولكن ليس بالضرورة معاديا لها. فهو بين الحكومة والمواطن، يتعاطى معهما ليحسن من سلوكهما تجاه بعضهما، وجعلهما أكثر ديمقراطية، حيث يسود مبدأ احترام القانون وحقوق الإنسان. وبالنظر إلى حال المجتمع المدني الفلسطيني، نري أنه قام على أساس إنكار وجود الحكم الإسرائيلي لكونه نظام قوة مستعمرة. بل إنه قام على ثقافة "مقاومة " هذا الاستعمار، ونقصد المقاومة بمختلف أوجهها سياسية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية، صحية ... الخ .

تناولت المنظمات الأهلية المهتمة برصد انتهاكات ونشر ثقافة حقوق البشر من منطلق حقوقي (وهي الشائعة باسم منظمات حقوق الإنسان)، مقاومة الاستعمار الإسرائيلي عن طريق تصديها للانتهاكات التي يقوم بها تجاه الشعب الفلسطيني. وقد اتسمت هذه المقاومة بالطابع السياسي، حيث أنها اهتمت أولا بالمطالبة بالحقوق الإنسانية السياسية، ولم تعبأ كثيرا بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. تؤكد سنيورة في ورقتها الطابع السياسي الذي يحكم المنظمات الحقوقية، وتصف لنا كيف كان على هذه المنظمات إعادة النظر في نفسها وتكوينها وتجديد نشاطاتها وفقا للمتغيرات التي ظهرت على الساحة الفلسطينية. فبعد معاهدة أوسلو، وفي ظل الحكم الذاتي الانتقالي الفلسطيني، تطور دور المنظمات الحقوقية ليتصدى ليس فقط للانتهاكات الإسرائيلية بل أيضا لتلك من قبل السلطة الفلسطينية. كما اهتمت المنظمات الحقوقية في هذه المرحلة "ببلورة برامج وفعاليات تسعى نحو بناء مؤسسات السلطة الوطنية التنفيذية، التشريعية والقضائية، بالاستناد إلي مبدأ سيادة القانون ومبدأ فصل السلطات واحترام حقوق (البشر)". ومن ضمن البرامج نشاطات نشر ثقافة حقوق البشر على مختلف الأصعدة. ومازالت التجربة في بدايتها كي يحكم عليها. فإذا نظرنا إلى حال الوضع الفلسطيني الراهن، قبل اندلاع انتفاضة القدس في ٢٨ ايلول/سبتمبر ٢٠٠٠. نجد أن السلطة تسع ى للتمركز وتقليل صلاحيات المجتمع المدني، والتقليل من أهمية قضايا النساء.

وهنا لنا أن نتساءل، هل ستتغير الثقافة "السياسية" المهيمنة على المنظمات الحقوقية، وخاصة أن عليها الآن أن تواجه منبرين بدلاً من واحد؟ فإن كانت بداية قائمة ضد كيان مستعمر لا تعترف بسلطته (وإن كانت تتعامل معه في علاقة ذات اتجاه واحد)، فهي الآن عليها أن تعترف بالسلطة الفلسطينية وأن تتعاطى معها كحكومة لها. ولو أن الوضع السائد ديمقراطي يقوم علي التعددية، لاتسع للمجتمع المدني أن يقوم بدوره الإيجابي مع السلطة. ولكن هذا الواقع مازال بعيداً، فطبيعة المجتمع الفلسطيني والتغيرات التي أصابته خلال الخمسين عاماً، وفي ظل هيمنة الكيان الإسرائيلي،

تجعل من الصعب إيجاد ديمقراطية فلسطينية في الوضع الراهن.

ولكن على المنظمات الحقوقية مواجهة واقعها (وهذا ما يبدو حادثاً بالفعل) وأن تمدد نشاطاتها لتتضمن تقوية مفاهيمها للحقوق الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية،...الخ. فتنشر هذه الحقوق وتدافع عنها بالإضافة إلي اهتمامها ببناء مجتمع مدني وسلطة حكومية على أساس حقوقي وديمقراطي.

لماذا تحرم النساء من حقوقهن السياسية؟ إن كنا قد حاولنا تفسير أسباب انشغال المنظمات الحقوقية بالحقوق السياسية والإخفاق بالحقوق الأخرى، فإننا نجد أن التغاضي عن حقوق النساء لا يتوافق مع هذة التفسيرات. فإن من حقوق النساء أيضاً الحقوق السياسية. فلماذا تعامل الحقوق السياسية وكأنها ذكورية؟

إن المجتمع المدني ما زال قائماً على الثقافة التي تحكم المجتمع، وهي ذات نظام أبوي/بطريركي. فبالتالي أن أغلبية العاملين (أحيانا العاملات) في حقوق البشر مازالوا متأثرين بالخلفية الأبوية. فنجد نشطاء يؤمنون بحقوق النساء على الوجه النظري ولكن يصعب عليهم التطبيق الواقعي.

وبما أن المنظور الأبوي يركز على استحواذ ذكوري للسلطة و النفوذ في أي واقع يتعامل معه، فانه من الطبيعي أن تكون الحقوق السياسية هي أولى المساعي. وان يأتي منع، أو تصعيب، أو رؤية ثانوية مشاركة النساء السياسية كمكملة لهذه المساعي. ولا يقتصر هذا الأمر على الواقع الفلسطيني فحسب بل إنه عالمي، وبالطبع ليس القصد هنا التبرير.

وان كانت المنظمات النسائية قد فقدت أجندة نسوية مبلورة حتى مطلع التسعينيات، فإنها قد عملت بجد في القضايا النسائية والاجتماعية متصدية هي الاخرى لقوى الاستعمار. ولكننا مانزال نجدها لا تربط عملها بمبدأ "الحقوقية"، كما تذكر سنيورة: "لم تربط المنظمات النسوية بين المعاناة اليومية للمرأة في مجالات متعددة كالصحة، والتعليم، والعمل، والحياة العائلية والأسرية، وما تتعرض له من عنف لكونها أنثى، مع مفهوم "الحق". وعندما فعلت تم ذلك من خلال الإشارة إلى الاعلان العالمي لحقوق البشر. والجدير بالذكر أن المنظمات بشكل عام (إن لم تكن حقوقية) لا تبني عملها على مفهوم "الحق". إن المنظمات التنموية، مثلا، تنطلق من النظريات التنموية و التطورية، ومبدأ تحسين نوع الحياة. وإن كانت أحياناً تستند في عملها إلى مواثيق حقوق البشر. وقد يكون هذا الواقع سبباً أقوى لان تتبنى المنظمات النسائية مفهوم الحقوقية، فإن مطالبها ليست على سبيل التحضر، بل إنها مطالب ممأسسة لتكوين المجتمع كله وأنه "حق" للنساء أن يعاملن معاملة سوية لا تميزهن بسبب جنسهن.

تعليم حقوق البشر كاملة ووضعية حقوق النساء

إن تعليم حقوق البشر يستلزم تقديم مادته بصورة متكاملة، فلا يمكن استيعاب حق متكامل إذا قصر في تقديم وجه من أوجه حقوق البشر الأخرى، اقتصادي كان أم سياسي. فيمكننا أن نعتبر مفهوم حقوق البشر بناء هرميا إذا أفلتت منه لبنة اختل البناء كله، وهذه حقيقة تطبيقية وليس مثل

على سبيل الإنشاء.

أفادت سنيورة أن المنظمات الحقوقية ركزت على الحقوق السياسية وأهملت الحقوق الأخرى، وفعلت ذلك عند تناولها لحقوق النساء بطريقة هامشية وفي مجال ضيق. كما أن المنظمات النسائية هي الأخرى لم تبن عملها على مفهوم الحق، بل تناولت حقوق البشر بطريقة سطحية. وترى سنيورة أن الحل الأمثل هو التعاون بين كلتا الفئتين. وتورد لنا أمثلة تطبيقية استطاعت فيها المنظمات الحقوقية والنسائية أن تعمل سويا مكملة بعضها.

فإن كان هذا الحل ممكنا وفعالا، فإن له حدودا في عملية تعليم حقوق البشر وفي تعليم حقوق النساء خاصة.

فمهما وعي نشطاء ونشيطات حقوق البشر لمفهوم النوع الاجتماعي وأعطوا مجالاً لحقوق النساء، فلن يصبح من الممكن للمنظمات الحقوقية أن تغطي كل الأوجه الاقتصادية والثقافية المرتبطة بحقوق النساء والواقع المربوط بالنوع الاجتماعي. وإلا فإنها ستضطر إلى فصل حقوق النساء على حدة للتعمق فيها وفي مختلف إشكالياتها. لكن الفصل يمثل في حد ذاته تمييزاً. فيجب أن تأتي حقوق النساء مضمونة بخصوصيتها في الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية...الخ. وأنه بإمكان -بل من واجب- المنظمات النسائية أن تقوم بتوضيح الأوجه المختلفة للتنمية النسائية وتأسيسها علي مفهوم حقوقي. كما أن المنظمات النسائية، بحكم طبيعتها القطاعية، لن تستطيع أن توفي بتعليم حقوق البشر على أكمل وجه لكونها مهتمة اكثر بالقضايا النسائية، وبالتالي سيكون منظورها نسوياً. وإن كان ذلك ليس شرطا فهو ما يحدث الآن بصفة عامة. إذ أن المنظمات النسائية أحيانا عند عرضها للقضايا النسائية، تقوم في نظرياتها بالتمييز ضد الرجال مما يتنافي مع مبادئ حقوق البشر.

إن العمل المشترك بين المنظمات النسائية والحقوقية يغني كلتا الفئتين بخبرة الآخر دون شك. ويساعد على تعليم حقوق البشر بطريقة أفضل، ولكن استمرارية كل فئة لوحدها هو أمر أساسي أيضا، على أن يكون ذلك دون تهميش لأي قضية ومع استيعاب كاف للحقوق ومنظور النوع الاجتماعي.

هذا على الوجه التنظيمي، ولكن الوجه التطبيقى لتعليم حقوق البشر في فلسطين يضعنا أمام تساؤلات قد تكون ردودها في العمل اليومي لمواجهة هذا الواقع

- كيف سنعلم الشعب الفلسطيني أن يحترم ليس فقط حقوق أبنائه وبناته بل حقوق أبناء وبنات الشعوب أجمع دون تمييز بسبب الجنسية، أو الجنس، أو الدين أو اللون؟ هل يمكن ذلك "لأطفال الحجارة " الذين ترعرعوا تحت الاضطهاد باسم الدين؟ هل يستطيع المجتمع الفلسطيني أن يعقلن كراهيته لليهودية ليدرك أنه ليس كل رجل و كل امرأة من اليهود مستعمر، ومستعمرة؟ هل تستطيع حقوق البشر التي باسمها يجبر هذا الشعب كل يوم على أن يساوم أرضه، أن تعيد الثقة بقلوب الناس في قانون وعدالة ومبادئ إنسانية؟
- إلى أي مدى يمكن بناء مجتمع مدني ونظام حاكم على مبدأ حقوق البشر، وهذا النظام يواجه كياناً استعمارياً وأقليات داخلية تهدد استقراره بالإضافة إلى أنه يأتي من خلفية أبوية /بطريركي؟

ومع العلم أن الديمقراطية وحدها ليس شرطاً أن تحقق حقوق البشر. فالديمقراطية كنظام سياسي حكومي شئ، وحقوق البشر والمبادئ الإنسانية شئ آخر.!

● هل يستطيع المعلمون والمعلمات لحقوق البشر التخلي عن ثقافتهم الأبوية ؟ فذلك شرط لتعليم حقوق البشر على وجه كامل وليس فقط النسائية منها .

● هل يمكننا تعميم تعليم حقوق البشر علي جميع قطاعات المجتمع؟ فهناك الأمي والأمية، والمتعلم و المتعلمة في مستويات التعليم المختلفة بين المدرسة والجامعة، وهناك الفلاح والفلاحة، والكاتب والكاتبة، والصحفي والصحفية،... إلخ. فَإذا كان التعليم عموما وتعليم حقوق البشر خصوصا مربوطا بالخلفية الثقافية للفرد، فكيف يتم التعامل مع الثقافات المختلفة في المجتمع الواحد؟

● إلى أي مدى نستطيع تعليم حقوق البشر في ظل نمو الحركات الدينية التي كثيرا ما تتمسك بالتقاليد، وكثير منها تتنافى مع مبادئ حقوق البشر، كسبيل للمحافظة على الهوية الوطنية؟

الفصل السادس

دور الفنون والآداب
في نشر ثقافة حقوق الإنسان

١ - الفنون والآداب
رافعة لنشر ثقافة حقوق الإنسان

عبد الرحمن عبده*

مقدمة

في الوقت الذي ما تزال فيه الدول العربية في قائمة الدول المدانة بسبب ما يجري فيها من خنق للحريات وانتهاكات لحقوق الإنسان ومصادرة حق المواطنين في المشاركة الفاعلة في إدارة شئون بلدانهم، وصلت الشعوب العربية في العقدين الأخيرين إلى قناعة تامة بأن التنمية الشاملة لا يمكن تحقيقها بدون احترام حقوق الإنسان كافة وإطلاق طاقاته في جو ديمقراطي حر.

ولا تأتي هذه القناعة بحتمية التحول الديمقراطي بعيدا عن الاتجاه العالمي السائد في تعزيز حقوق الإنسان واعتمادها مقياسا لتقدم الشعوب ومعيارا لنمائها، وفي ظل تقلص المسافات الزمنية والمكانية في عالم اليوم وتداخل الثقافات وتأثير النموذج الغربي في هذا الشأن والسعي لفرضه على العالم.

الحديث عن حقوق الإنسان في الوطن العربي مثير للحزن ويبعث على الأسى، والشواهد على ذلك كثيرة، وتتذرع السلطات دوما بحجج كثيرة وتبريرات عديدة عند انتهاكها لحقوق الإنسان، فضلا عن سعيها الدؤوب لتجميل صورتها، أمام العالم قبل شعوبها، وذلك بتسخير إمكاناتها المادية وخاصة في الإعلام، الذي ما زالت تحتكره لدى السلطات، وعن طريق قمع حرية الصحافة، وهي الطريق الوحيد والممكن حاليا لكشف عورات الأنظمة وانتهاكاتها لحقوق الإنسان. كل ذلك يجرى في ظل تدني مستوى ثقافة حقوق الإنسان لدي الشعوب العربية ورموز سلطاتها التي تنتهك حقوق الإنسان.

لكل ذلك يكون الحديث عن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في الوطن العربي غاية في الأهمية وأمرا يتطلب دراسة استقصائية لواقع ومستوى وعي المواطنين وتقديم منهاجية تستند على أساس العمل التنويري، وتستشرف المستقبل كما تعمل للحاضر. وهنا يمكن القول إن الوصول إلى عقل المواطن العربي يكون ممكنا أكثر عن طريق الفنون والآداب مع مراعاة الخصوصية الثقافية ومنظومة

---

* رئيس مركز عبير لثقافة الطفل- اليمن.

القيم السائدة. وقد يكون من المفيد هنا مناقشة "عالمية المبدأ وخصوصية التطبيق"!

قضايا حقوق الإنسان مصدر غني للأعمال الأدبية والفنية

تشكل قضايا حقوق الإنسان وتعقيداتها في الوطن العربي مصدر إلهام غني وحقل واسع يمكن أن يغترف منه المبدعون وينتجون أعمالا أدبية وفنية، من خلالها يمكن نشر الوعي والمعرفة بحقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والمدنية والسياسية. فواقع المواطن العربي ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية توفر مناخا ملائما للمبدعين لالتقاط الحبكات الدرامية وتجسيد وقائع انتهاكات حقوق الإنسان من خلال الرواية والقصيدة والأغنية والمسرحية. وتركيز الاطروحات الإبداعية في الحديث المباشر أو غير المباشر عن تلك الحقوق، كما أن ذلك يوفر نشر ثقافة حقوق الإنسان بسلاسة وإحداث تراكم في ذهن المتلقي ينعكس بعد ذلك في سلوكه بتشكيل أنماط من السلوك الإنساني وإلغاء أنماط أخرى ويوفر إمكانية تغيير الكثير من المفاهيم المغلوطة في ذهنه ويتحول بعد ذلك إلى مدافع عن تلك الحقوق ومبشر بها.. ولن يتأتى ذلك إلا بجهد نوعي وكمي طويل المدى.

الارتقاء بمفهوم البطولة والنموذج

ومفهوم البطولة وتقديم النموذج في إطار الفكرة العامة من خلال الأعمال الأدبية والفنية ينطوي على أهمية خطيرة، وسط إنتاج في كثير منه يشوه ثقافة الإنسان عموما، ناهيك عن تقديمه لنماذج مشوهة ارتبطت في حبكات أعمال كثيرة بقضايا حقوق الإنسان في الفيلم والمسلسل التلفزيوني والأغنية والمسرحية والرواية والقصيدة والرسم...

فمفهوم البطولة والنموذج أو الفكرة يجب أن يولى عناية فائقة عند بناء العمل الادبي أو الفني المرتبط بمعالجة حقوق الإنسان، بحيث يقدم هذا العمل درسا للمتلقي يستشرف منه موقفا إيجابيا من حقوق الإنسان.

إشكاليات حقوق الإنسان مادة درامية ثرية

ويشكل المبدأن الرئيسيان القائم عليهما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، مبدأ العالمية ومبدأ الترابط الوثيق والتكامل بين كافة الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مادة ثرية تبنى عليها فكرة أو حبكة العمل الأدبي أو الفني، ويمكن من خلالها أن تصل بهذا الإبداع إلى المتلقي العربي سواء كان أميا أو شبه أمي أو متعلم غير ناضج بسلاسة متخطية كافة معوقات نشر ثقافة حقوق الإنسان بالنسبة للمواطن العربي، كما يمكن أن يصل ذلك الإبداع إلى خارج الحدود العربية وستساعد حتما على خلق مناخ للحوار النزيه والبناء لتوفير الحماية لحقوق الإنسان.

كما يمكن أن تمثل الإشكاليات التي تثير جدلا فيما يتعلق بحقوق الإنسان حبكات فنية صالحة

للدراما تحديدا، تلك الإشكاليات هي :

١- السؤال المطروح هل حقوق الإنسان عالمية بشكل مطلق؟ أم أنها أو بعضا منها نسبية، يختلف مضمونها تبعا للاختلافات المتعددة تاريخيا وثقافيا وعقائديا وحضاريا، كون الواقع العربي بتعقيداته المتعددة يمثل عائقا واضحا أمام طرق قضايا حقوق الإنسان.

٢- حقوق الأغنياء وحقوق الفقراء... فما زال الحق في السكن والحق في الصحة والحق في التعليم والحق في العمل تمثل حقوقا بالنسبة لمجتمع الأغنياء، إلا أنها لازالت -للأسف الشديد- تمثل آمالا وأمنيات بالنسبة لمجتمع الفقراء! وهي الموضوعات الملائمة والمادة الثرية للآداب والفنون المختلفة ويمكن منها نشر ثقافة حقوق الإنسان.

٣- ازدواج المعايير والاستثمار السياسي لقضايا حقوق الإنسان، وهي الإشكالية التي نتجت عن التوظيف السياسي لقضية حقوق الإنسان.

وهنا يمكن استلهام التراث الإنساني وتجسيد حياة شخصيات وأحداث تاريخية ارتبطت بالنضال من أجل حقوق الإنسان وتطويعها أدبيا وفنيا، والتاريخ يحفظ لنا قصصا عظيمة في هذا المجال، وكذلك استلهام التراث الشعبي العربي المتعلق بحقوق الإنسان كالأمثلة الشعبية التي من الممكن أن تتحول إلى قصة أو أغنية أو عمل درامي.

على من نعول في نشر ثقافة حقوق الإنسان؟

هل من خلال الوسائط الأدبية والفنية القائمة أم تسعى الهيئات والمنظمات المعنية بحقوق الإنسان إلى المبادرة بتبني إنتاج ونشر أعمال أدبية وفنية تنشر من خلالها ثقافة حقوق الإنسان؟

بدون شك لم تكن الآداب والفنون بعيدة عن معالجة حقوق الإنسان بشكل أو بآخر، ولكننا في الوقت الحالي بحاجة لتعزيز دور الآداب والفنون بالتعليم والتثقيف والتوعية بحقوق الإنسان سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة. والوسيلة الأنجح لضمان تأثير هذا الدور هي وسائط الاتصال الجماهيري وخاصة التلفزيون. إلا أن الأمر يتطلب التوجيه والتبني لأعمال أدبية وفنية وتهيئة المناخ الملائم لانتشارها وتأثيرها.

هذا التوجيه والتبني يمكن أن يأخذ أشكالا عديدة مثل أن تتولى الهيئات والمنظمات المعنية بحقوق الإنسان :

١- تشجيع وإنتاج الإعمال الأدبية والفنية المختلفة التي تعالج قضايا حقوق الإنسان.

٢- تنظيم مسابقات فنية وأدبية تعالج موضوعاتها قضايا حقوق الإنسان.

٣- فتح مكتبات أو تبني أركان خاصة بثقافة حقوق الإنسان في المكتبات القائمة في كل مكان متاح.

٤- إصدار المنشورات المتضمنة قصصا ورسومات وقصائد تحكي أو تعالج قضايا حقوق الإنسان (تجربة المعهد العربي لحقوق الإنسان بتونس ـ حقوق الإنسان للأطفال).

٥- دراسة مدى وعي الأطفال والفتيان لحقوقهم وتوعيتهم بها من خلال الأعمال الفنية (تجربة زين العابدين فؤاد في اليمن ـ الأطفال يرسمون حقوقهم).

معنى ذلك أن تخصص منظمات المجتمع المدني، وتحديدا تلك المعنية مباشرة بحقوق الإنسان، جزءاً من أنشطتها ومقدرتها المادية لدعم الأعمال الأدبية والفنية وتهيئة المناخ الملائم من خلال التواصل مع المبدعين وإقامة دورات التوعية المركزة لهم فيما يتعلق بحقوق الإنسان وشرح مضمون الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهود والبروتوكولات والاتفاقيات والمعاهدات المتصلة بحقوق الإنسان.

يقول المفكر والكاتب اللبناني غسان تويني". إن المستقبل العربي لا يزال أفقا فسيحا، وسلطة الثقافة فيه أقوى من ثقافة السلطة ".

هل بالإمكان تحقيق هذا الدور؟ وهل بالإمكان فعلا- أن يكون للثقافة عموما، وثقافة حقوق الإنسان تحديدا، دور في صناعة المستقبل العربي؟

وهل يمكن أن يتحقق هذا الدور وسط خيبة أمل يعانيها المثقفون أنفسهم، وسطوة ثقافة السلطة العربية التي تتكرس يوما بعد يوم في عقل ووجدان المواطن بكافة الوسائل، الأمر الذي يشكل عائقا ليس من السهل تخطيه في وقت قصير بواسطة سلطة الثقافة، ناهيك عندما يتم الحديث عن ثقافة حقوق الإنسان التي تصطدم بالكثير من المعوقات.

إذن هنا يجب الحديث أيضا عن التهيئة لهذا الدور، والمهمة المناطة بكل المثقفين ومؤسسات المجتمع المدني في الوطن العربي هي العمل دون كلل على تعزيز مبادئ حقوق الإنسان في جو ديمقراطي نناضل من أجله جميعا بهدف خلق أرضية صلبة تدافع من أجلها الشعوب عن وعي.

كما أن إعطاء الصبغة الإنسانية على أي طرح فني وأدبي يساعد على تعزيز الشعور بحقوق الإنسان بعيدا عن أي معوقات عقائدية أو عرقية أو دينية وتعزيز الشعور بالمجتمع الإنساني الذي صار قرية كونية واحدة، الأمر الذي يسهل تقبل ثقافة حقوق الإنسان لدى المواطن العربي، ليكون مؤثرا في مجتمعه ومن ثم مؤثرا خارجه.

وبين متطلبات التهيئة لهذا الدور، يبرز الانفتاح على كل الجهود نحو إرساء مرجعية أخلاقية دولية بتأهيل المجتمع والدولة العربية عن طريق إقامة أنظمة وتشريعات تضمن حقوق الإنسان في مجتمع مدني مسالم يستطيع أفراده أن ينهلوا من ينابيع ثقافية متعددة بدون كبت أو تكفير أو إراقة دماء.. مجتمع يتعايش فيه الرأي والرأي الآخر بدون أن يلجأ فيه طرف لإلغاء الآخر أو قمعه أو اضطهاده أو إرهابه أو قتله. مجتمع يتفق فيه الجميع على احترام حرية الرأي وحق الاختلاف وكافة حقوق الإنسان.

٢- تجسيدات حقوق الإنسان في الشعر العربي

حلمي سالم*

مقدمة

سأتوقف، وقفة موجزة، عند ثلاث محطات كبيرة في تاريخ الشعر العربي، أراها حافلة بالتجسيدات العديدة لقيم حقوق الإنسان العربي خاصة- وتطلعاته صوب حياة أعدل وأرحب وأكرم.

المحطة الأولى: هى حركة "الصعاليك" في العصر الجاهلي وصدر العصر الإسلامي. والمحطة الثانية: هي التجربة "الصوفية" العربية، منذ القرن الثاني الهجري حتى القرن الخامس الهجري. والمحطة الثالثة: هي ثورة "الشعر الحر" منذ النصف الثاني من القرن العشرين.

المحطة الأولى: الصعاليك: أئمة المغتربين

كانت حركة الصعاليك، في الجاهلية وصدر الإسلام، هي أول خلخلة اجتماعية/ ثقافية في مجتمع الجزيرة العربية، هزت ثبات القيم الاجتماعية الأخلاقية، ومن ثم الثقافة، الراسخة في إدراك العقلية العربية وممارستها. هكذا يرى بحق- العديد من مؤرخي الأدب، وعلى رأسهم د/ شوقي ضيف، ود. يوسف خليف في كتابه العمدة "الشعراء الصعاليك"، و د/عبد الحليم حفني في دراسته الشاملة "شعر الصعاليك: خصائصه ومناهجه ".

وقد تجلت في شعر الصعاليك -وفي سلوكهم الاجتماعي والأخلاقي- جملة من المعاني الفكرية والاجتماعية والإنسانية، التي تمنحهم الريادة في أكثر من طريق :

حيث نجد حالة من رفض قيم المجتمع السائدة، وعدم التكيف معها، ومن ثم الانشقاق عليها، فيما يشبه "الاغتراب الوجودي" من ناحية، ويشبه "العصيان المدني" بالتعبير الحديث- من ناحية ثانية، ويشبه "اليوتوبيا الاشتراكية" الحالمة، من ناحية أخيرة .

في هذا الصدد يشير د/خليف إلى احتكار المجد والسيادة في المجتمع القبلي. فالسيادة فيه دائما

---

* شاعر ومسئول النشر بمركز القاهرة.

محتكرة في بيوت معينة تتوارثها، ومهما تنقلت السيادة بين الأفراد فلا ينبغي أن تتجاوز البيت الذي توارثها. وقد كانت شيمة هذه السيادة، خاصة في الجاهلية، عتوا و تجبرا وإذلالاً للأفراد وفي مقدمتهم الصعاليك، لأنهم فضلا عن وقوعهم في نطاق السيادة، فهم فقراء .

ينظر الصعاليك فإذا في أشخاصهم من القوة والعزة، ومن الحمّية والأنفة، ما يصطدم بالعقبتين معا، اصطداما عنيفا، فلا تسيغ نفوسهم حال الفقراء وتعرضهم للموت جوعا، والذل هوانا، ولا تهضم عزتهم أن يعيشوا بين القطيع، تدفعهم عصا السادة وتحركهم كبرياء المتسلطين. ولكنهم في مجتمع كهذا لا يجدون أمامهم سوى طريقين اثنين: طريق الاستسلام للهوان حتى الموت، بكل ما يفرضه الاستسلام، أو طريق التمرد، وليس أمامه إلا الصعلكة، بما تكبدهم هذه الطريق من مشقة وعناء.

ولهذا صاح عروة بن الورد زعيم الصعاليك- في زوجته:

" *ذريني أطوِّف في البلاد لعلني*

أخليّك أو أُغنيك عن سوء محضرِ

فإن فاز سهمٌ للمنيّة لم أكن

جذوعاً، وهل عن ذاك من متأخرِ

وإن فاز سهمي كفّكم عن مقاعدٍ

لكم خلف أدبار البيوت ومنظرِ "

في هذا الضوء، يمكن اعتبار حركة شعراء الصعاليك أول حالة "انقطاع" في الثقافة العربية القديمة، لكنه انقطاع يصطبغ بثلاثة ملامح :

أولها: أنه انقطاع غير مقتصر على البعد الاجتماعي السياسي وحده، بل يشتمل على البعد الجمالي كذلك، ولذا فهو انقطاع "سوسيو/ جمالي ".

وثانيها: أنه انقطاع لا يصل إلى "البتر" أو "الانفصال" التامين الكاملين، بل ينطوي على درجات من "الوصل" الواضح، على النحو الذي يجعلهم ينكرون مفاهيم "الجماعة" الراكدة المسيطرة، ويهجرون البكاء على الأطلال، والغزل الرخيّ، وسائر "أغراض" الشعر الجاهلي المحيط بهم، من جهة، لكنهم يفعلون ذلك كله من خلال "بنية" الشكل العمودي التقليدي نفسه، بما يضمره هذا "الشكل العمودي" من رؤية فلسفية للكون والحياة، و"موقف من العالم"، من جهة مقابلة .

وثالثها: متصل بثانيها، حيث كانت هذه الحركة على عنفها وعمقها- واقعة في إطار "التمرد" الذي لم تكسره إلى إطار "الثورة"، على النحو الذي يجعلها "نقدا" -ولو خشنا- للمجتمع لا "نقضا" له، ويبقيها في الحيز "الإصلاحي" لا "الراديكالي " بالتعبيرات الحديثة-، مما عجّل بأفولها السريع، خاصة مع ظهور الدعوة الإسلامية، التي أنشأت مجتمعا يكاد يلبي الكثير من الشعارات الإصلاحية التي رفعها الصعاليك في تمردهم العظيم، الذي أنشد فيه عروة بن الورد صرخته المدوية، فاضحا التفاوت الطبقي والإنساني بين الأغنياء والفقراء، وما يخلّفه ذلك التفاوت من تناقضات إنسانية ترفع من لا يستحق الرفعة وتخسف من لا يستحق الخسف:

" دعيني للغنى أسعى فإني
رأيت الناس شرَّهم الفقير
وأهونهم وأحقرهم لديهم
وإن أمسى له كرمٌ وفير
ويُقصى في النديّ وتزدريه
حليلته، وينهره الصغير
وتلقى ذا الغنى وله جلالٌ
يكاد فؤاد حاجبه يطير
قليلٌ ذنبه والذنبُ جَمٌّ
ولكنّ الغنى ربٌّ غفور "

هكذا سعى الصعاليك إلى ضبط هذا الميزان المعوج، ولكن بأساليبهم "المنحرفة"، متخذين في ذلك سبيل المخاطرة بالنفس من أجل كسب الغنائم لأن "القعود مع العيال قبيح "-كما يرى عروة. وهم في ذلك يرفضون السؤال وتطاول المتكرمين أو الكرماء، مفضلين على هذا الوضع المهين أن "يستفَّ الواحد منهم ترب الأرض "-كما يقول الشنفري- ناقمين على "الضرورة" التي تدفع إلى إراقة ماء الوجه، "لكن نفسا حرة لا تقيم بي/ على الضيم إلا ريثما أتحول ".

بناء على ما تقدم أود أن أشير إلى ثلاث "تيمات" ترددت في شعر الصعاليك، تتصل بالقيم الإنسانية الأصيلة التي ينتجها ويدعو لها كل شعر أصيل .

أولاها: الشعو ر "بالغربة" في المجتمع، والاغتراب عنه، وعدم التلاؤم معه، مما صوره لنا مالك بن حريم بقوله :

" يرى درجات المجد لا يستطيعها
ويقعد وسط الجمع لا يتكلّمُ "

هذه الغربة هي التي تولّد نزوعا عميقا للرحيل عن "الموطن" أو "الوطن"، حينما تعز الكرامة فيه ويكثر الهوان، على نحو ما أوضحه مالك بين الريب مره أن في الأرض عن دار المذلة مذهب، وأن "كل بلاد أوطنتِ كبلادي"، وكأنه بذلك يقدم "تأسيسا نظريا مبكرا لنظرية "المنفى" التي شاعت في حياتنا المعاصرة والحديثة. وهو نفس التأسيس الفكري الذي صاغه الشنفري في ميميته الشهيرة :

" أقيموا بني أميّ صدور مطيّكم
فإني إلى قوم سواكم لأمْيَلُ
فقد حُمّت الحاجات والليل مقمرٌ
وشُدّت لطيات مطايا وأرحُلُ
وفي الأرض منجىً للكريم عن الأذى
وفيها لمن خاف القِلى متعزّلُ "

وهي التي عاناها بعد ذلك أبو حيان التوحيدي، وصورها خير تصوير حينما أجلى أنها نوعان: غربة في الوطن، وغربة خارجه، مؤكدا أن الأولى هي الغربة الأكثر إيلاما وقهرا:

" *هذا غريب لم يتزحزح عن مسقط رأسه،*
وأغرب الغرباء من صار غريبا في وطنه،
وأبعد البعداء من كان بعيدا في محلّ قربه .
لأن غاية المجهود
أن يسلو عن الموجود
ويغمض عن المشهود
ويُقصى عن المعهود
ليجد من يغنيه عن هذا كله بعطاء ممدود،
ورفدٍ مرفود "

وهي الغربة التي تطاولت لتصبح في الأدب الحديث خيطا رئيسيا من نسيج التجربة الشعرية العربية المعاصرة، عندما برزت ظاهرة "شعر المهجر" (النفي الاختياري)، متطورة إلى ظاهرة "شعر المنفى" (الإجباري)، ليصلنا صوت سعدي يوسف:

" ماذا نرتجي في لندن الصغرى، وفي قنوات هولندا، وفي ثلج السويد، وذل كوبنهاجن؟ ماذا سوف نبني في ندى سيدني، ومنزلقات مونتانا، وعبر شمالنا الكندي، والمنفى الذي يستغرق المنفى؟"

ولا ريب، أن "العزلة" و"الخوف" هما مقدمتان ضروريتان لذلك الاغتراب، كما أنهما -في الوقت ذاته- نتيجتان ضروريتان، للاغتراب. إذ عندما يصبح الأمان مفقودا تنتعش الهواجس ويتوالد التوجس، وتغدو "الأشياء" عدوا، فيصيح عبيد بن أيوب مرة:

" *لقد خفت حتى لو تطير حمامة*
لقلت عدو أو طليعة معشر "

أو يستريب مرة :

" *فإن قيل خير قلت هذي خديعة*
وإن قيل شر خلت حقا فشمِّرِ "

ويتوسل مرة:

" *أذقني طعم الأمن أوسل حقيقة*
عليّ وإن قامت ففصل بنانيا
خلعت فؤادي فاستطير فأصبحت
ترامي به البيد القفار تراميا "

وفي كل الحالات، فإن الرعب واحد من جراء الافتقار إلى "الأمان"، والغرق في "العزلة"، مما يفسره لنا الجاحظ في "الحيوان" بقوله:

" إذا استوحش الإنسان تمثل له الشيء الصغير كبيرا، وارتاب وتفرق ذهنه، فرأى ما لايرى، وسمع مالا يسمع، وتوهم على اليسير الحقير أنه عظيم جليل ".

ثانيتها: النزوع إلى "الجماعية" أو "التكافل" أو "التشارك" أو "التضامن"، -سمّها ما شئت من أسماء تفيد هجر "الأنانية " و"الأثرة" والاستحواذ الفردي- ولقد أسماها بعض المؤرخين والنقاد "المنحى الاشتراكي" عند الصعاليك" بما يجعلهم عند هؤلاء- أول نزعة اشتراكية في تاريخ العرب، حتى أن د. عبد الحليم حفني يرى أن موقفهم في ذلك الشأن لم يكن موقف جود أو كرم، وإنما هو شعور بالرعاية الاجتماعية والتكافل الاجتماعي، وهما جوهر الاشتراكية، بل أنهم بلغوا في الاشتراكية حدا أبعد، وهو حد استباحة أموال الأغنياء ليردوها إلى الفقراء، وهم في هذا لا يختلفون عن جوهر التشريعات السماوية والوضعية، وإن نقصتهم الحماية التشريعية.

وما يهمنا هنا هو الإلماح إلى المعاني "التعاونية" التي يتضمنها قول عروة بن الورد "

"*فراشي فراش الضيف والبيت بيته*

ولم يلهني عنه غزال مقنع"

أو قوله الآخر، الشهير:

"*واني امرؤ عافى إنائي شركة*

وأنت امرؤ عافى إناءك واحد"

أو قوله الذي يوضح أنه لا يطلب الغنى لنفسه، بل لإغاثة المنكوبين الذين تفجؤهم المغارم، وأنه يستعظم أن يرى أحدا منكوبا ويجد نفسه عاجزا عن عونه، وحينئذ يكون الموت أفضل:

"*دعيني أطوّف في البلاد لعلني*

أفيد غنىً فيه لذي الحق محمل

أليْس عظيما أن تلم ملمّةٌ

وليس علينا في الحقوق معوّلُ "

وثالثها: بروز الطابع "الفردي" في سلوكهم وشعرهم، متجليا من الناحية الفكرية الاجتماعية في الصبغة التي صبغت حركتهم "التمردية" باعتبارها نشوزا أو حلا فرديا لمشكلة جماعية أو اجتماعية أو مجتمعية. ومن هنا هي جزئية لا شاملة، فرعية لا متجذرة. ومتجليا من الناحية الشعرية في الصيغة "الشخصية" التي جعلت شعر الصعاليك، كما يرى د/ حفني، أشبه ما يكون بالمذكرات الشخصية التي يدوّن فيها الشاعر أفكاره ومشاعره وما يحسه حوله في موقف من المواقف، مما جعل لهذا الشعر قاعدة ثابتة تشدّ إليها كل المعاني، وتحميه من التنافر أو التفكك، هي قاعدة "شخصية" الصعلوك نفسه. والمثال البارز على ذلك هو "لاميّة الشنفري" التي تصور شخصا ضاق بمقامه بين الناس، حين ضاق بأخلاقهم وموقفهم منه، وبلغ به الضيق أن أبغض النوع البشري كله، فهجره إلى حياة الصحراء، بما فيها من وحوش ووحدة.

هل نبالغ، إذن، إذا قلنا أن التجربة الشعرية عند الصعاليك كانت إعلاء مبكرا "للذات"

وللخصوصية "الفردية" المتميزة، وهما القيمتان اللتان صارتا، بعد ذلك، علامتين بارزتين من علامات العصر الحديث،حينما شدّدتْ قوانينه (وفنونه) على إبراز "الذات" وصعودها وصيانتها، وعلى حماية الخصوصية "الفردية" في مواجهة عسف أو تذويب "القطيع" للفرادة والتفرد. وجسّدت هذه الرؤى نفسها في الميادين المختلفة: الليبرالية في السياسة، المشروع الفردي في الاقتصاد، الرومانتيكية في الأدب. وقد راح نمو هذه القيم يطرّد حتى وجدت لها حضورها القانوني في تشريعات حقوق الإنسان المختلفة، التي دعت كلها إلى تكريس حرية وكرامة وفردية "الفرد".

المحطة الثانية: الصوفيون: الوسطاء يمتنعون

تمثل التجربة الصوفية العربية، بين القرن الثاني والقرن الخامس الهجريين- في اعتقادي -نقلة عظمى ثانية، في الإدراك العربي للحياة والكون والمعرفة والأشياء. وسوف أحصر حديثي في هذا الشأن- على ما يتصل بموضوعنا، لأقرّر بوضوح أن هناك صلات عديدة تربط بين الحركة الصوفية العربية وبين قيم حقوق الإنسان المعاصرة. أوجز هذه الصلات في نقاط محددة تالية :

١- ينطوي "جوهر" الفلسفة الصوفية على إيمان عميق "بالإنسان" وبفعاليته وقدرته كإنسان، ذلك أن هذا "الجوهر" يتلخص في التأكيد على قدرة "العبد " (الفرد، الإنسان) على الوصول إلى الله، والاتصال به، بل والحلول فيه، من غير "وسطاء" الفقه ورجال الدين من الأئمة أو الشيوخ أو "وكلاء الله" على الأرض. ولعل هذه الفكرة كانت أخطر ما في دراما الصوفيين، وهي التي ألبّت عليهم السلطة السياسية والسلطة الدينية معا، من حيث أن "إلغاء الوساطة بين العبد والرب" هو في صميمه عملية ضارة بمصالح نواب الله (المسيطرين باسمه) من أصحاب السلطتين: السياسية والدينية.

٢- يتصل بذلك أن هذه العلاقة المباشرة بين العبد والرب، التي يدعو إليها ويمارسها، الصوفي، هي في مغزاها الأوضح ضرب "للكهنوت"، بما فيه من مؤسسات ووصاية (وسمسرة)، لتغدو صلة العابد بالمعبود صلة شخصية، ذاتية، مخصوصة. وحينما ينكشف المعبود للعابد بلا غلالة من وسيط أو حجاب من وكيل- يمكن للعبد أن يعاين بنفسه معاينة مباشرة كيف أن الرب: عادل، رحيم، جميل، على غير الصورة المضّببة التي يجسدها الفقهاء الوسطاء من وراء ستارة الكهنوت. وهنا، تتفجر رؤى العابدين (الرائين) بالعدالة والرحمة والجمال (صفات الرب غير المحجوب)، ليكتشفوا أن الظلم والقسوة والقبح وغيرها -مما تعج به الدنيا من شرور- ليس من صنع الله، بل من صنع البشر، الحاكمين والمحكومين على السواء: الحاكمين بنشر الظلم والقسوة والقبح (باسم المصالح وإن زعموا باسم الأرباب)، والمحكومين بصمتهم على ثلاثية الشر وعلى زعم الحاكمين .

عند هذا "الموقف" البصير، ينبلج للإشراق الصوفي الديني شعاعه الاجتماعي السياسي المعارض. وهنا يتحتم أن يتدخل الوكلاء بالسيف: في صلب الحلاج، ويقتل السهروردي وغيلان الدمشقي، ويُشرّد النفرّي .

ولعل هذا الشعاع الاجتماعي السياسي (الناسوتي) للإشراق الصوفي (اللاهوتي)، هو ما التقطه

صلاح عبد الصبور في منتصف ستينيات القرن العشرين- حينما صور "مأساة الحلاج "في مسرحية شعرية مؤثرة، مضيئا "مأزق" الحلاج، التراجيدي، معرفيا واجتماعيا:

"عاينت الفقر يعربد في الطرقات

ويهدم روح الإنسان

فسألت النفس :

ماذا أصنع؟

هل أدعو جمع الفقراء

أن يلقوا سيف النقمة

في أفئدة الظَّلَمة؟

ما أتعس أن نلقي بعض الشر ببعض الشر

ونداوي إثما بجريمة

ماذا أصنع؟

أدعو الظَّلَمه

أن يضعوا الظلم عن الناس

لكنّ هل تفتح كلمة

قلبا مقفولا برتاج ذهبي؟ "

٣- الكلمة المفتاح في التجربة الصوفية كلها هي "الحرية"، بشتى صنوفها: بدءا من حرية الصلة بين العبد والرب بما يسمح للعبد "بابتداع" الصيغة التي يباشر فيها هذه الصلة، وانتهاء بحرية "اختيار" منهج إدراك العالم: دنيا ودينا على السواء. من هنا، جاء تعريف "الرسالة القشيرية" للحرية على أنها "ألا يكون العبد (الإنسان) تحت رق المخلوقات، ولا يجرى عليه سلطان المكونات"، وهي بهذا المعنى كما يقول أدونيس- أكثر أهمية من التراث، وإذا كانت الحرية أهم من التراث فإن الإنسان بالتالي أهم من المذهب. أما الرق في ذلك التعريف- فيتخذ معنى فكريا وجماليا، إلى جانب معناه الاجتماعي والديني .

على هذا الأساس، اختار الصوفيون أن ينهض إدراكهم للحياة (بما فيها من دنيا ودين) على منهج "الذوق" الذاتي، متحررين في ذلك من المنهجين السابقين: منهج "النقل" الذي اتبعه السلفيون والمحافظون والماضويون، ومنهج "العقل" الذي اتبعه العقلانيون والمجددون والمجتهدون .

في هذا الإطار من "نظرية المعرفة" القائمة على فيض الذوق وإشراق الحدس لا على اتباعية النقل أو محدودية العقل- نتلقى صيحة الحلاج: "ما في الجبة غير الله " و"أنا من أهوى ومن أهوى أنا/ نحن روحان حللنا بدنا"، حيث يصل "الحلول" إلى ذروته الشاقة المبتغاة. ونتلقى صيحتين للنفرّي: الأولى تؤكد على "أزمة" العارف الحق الذي كلما ازدادت معرفته ازدادت مشقة "التعبير" عن هذه المعرفة، حيث: "كلما اتسعت الرؤية ضاقت العبارة"، واضعا يده (يدنا) على "تراجيديا" إنسانية رفيعة

ناتجة عن أن الإيغال في العلم والمعرفة والحصول إنما يخلّف القلق والسؤال والنقص، إذ أن "الجهل عمود الطمأنينة ".

والثانية تقرن المعرفة بالمخاطرة، مثلما قرنتها بالقلق والأرق والسؤال، وتدعونا إلى التحرك والشك والاقتحام والمغامرة، نقضا للثبات والدعة والسكون واليقين، معلنة لنا اجتراءها الكبير المؤسس على أن "المخاطرة جزء من النجاة"، حيث "موقف بحر":

"أوقفني في البحر فرأيت المراكب تغرق والألواح تسلم، ثم غرقت الألواح. وقال لي: لا يسلم من ركب. وقال لي: خاطر من ألقي بنفسه ولم يركب. وقال لي: هلك من ركب ولم يخاطر. وقال لي: في المخاطرة جزء من النجاة. وجاء الموج فرفع ما تحته وساح على الساحل. وقال لي: ظاهر البحر ضوء لا يُبلغ وقعرُه ظلمة لا تمكن، وبينهما حيتان لا تُستأمن. وقال لي: لا تركب البحر فأحجبك الآلة، ولا تلق نفسك فيه فأحجبك به. وقال لي: في البحر حدود فأيها يقلُّك. وقال لي: غششتُك إن دللتُكَ على سواي ".

٤- ومثلما كسر الصوفيون احتكار الكهنوت للعلاقة بين "المسلم" وربه، كذلك كسروا احتكار "الإسلام" لمطلق "الدين" ولمطلق الصلاح والتقوى والخير. الكسران متكاملان كوجهين في عملة إنسانية رحبة واحدة: الأول يحرر المسلم من "استئثار" الوسطاء المسلمين به، والثاني يحرر غير المسلم من استئثار الإسلام (في منظور بعض الوسطاء والوكلاء) بالتقوى والفلاح والإيمان.

هذا هو الدرس الكبير الذي تعلّمه لنا التجربة الصوفية المبهرة. عنوان الدرس هو "التسامح الديني"، ومضمونه هو "قبول الآخر" اللاهوتي والناسوتي، بما يعني تجاوز التيارات العقائدية والسياسية والفكرية والجمالية، وذلك في مقابل "التعصب" و"نفي الآخر" ومصادرة التجاور والتحاور والتجادل والتساجل، لصالح القهر والواحدية والاستبداد، وغيرها من مكونات التسلط و"احتكار الحق".

وفي إطار هذا الدرس العظيم، أطلق محي الدين بن عربي أبياته الواسعة ٠

" قد صار قلبي قابلا كل صورة

فمرعي لغزلان ودير لرهبان

وبيت لأوثان وكعبة طائف

وألواح توراة، ومصحف قرآن

أدين بدين الحب أني توجهت

ركائبه، فالحب ديني وإيماني "

ولا ريب أن نزعة "التسامح" الديني ومن ثم الفكري الجمالي- عند الصوفيين، إنما كانت امتدادا لنزعة مماثلة سابقة في الثقافة الإسلامية الوسيطة، كما كانت جذرا لازدهار مثل هذه النزعة في العصور الشعرية العربية الحديثة :

في حال كونها امتدادا، نلتقي بأبى نواس حين قال:

"فقل لمن يدعي في العلم فلسفة

حفظت شيئا وغابت عنك أشياء

لا تحظر العفوَ إن كنت امرءا حرجا

فإن حظركه في الدين إزراء"

وفي حال كونها جذرا، نلتقي بالكثيرين ممن أحلوا المحاورة محل المصادرة، وأحلوا "التسامح" محل "التذابح"، نختار منهم جبران خليل جبران، الذي يتسع بماهية الدين حتى يجعل الحياة والعمل هما الدين القويم، حين يقول في "النبي":

"أليس الدين هو كل عمل وكل فكر؟ ثم هو أيضا ما ليس بعمل ولا فكر، بل دهشة وعجب، تنبعان من النفس دائما حتى حين تتحت يد الإنسان الصخر أو تدير النول. ومن ذا الذي يستطيع أن يفصل بين إيمانه وعمله، أو بين عقيدته ومشاغله؟ إن الحياة التي تحياها كل يوم هي معبدك وهي دينك. وإذا أردتم أن تعرفوا الله فلا تشغلوا أنفسكم بحل الألغاز. بل انظروا حولكم تروه يداعب أطفالكم، وانظروا في الفضاء تروه يسير بين السحاب ويبسط ذراعيه في البرق، يتنزل مع المطر ".

٥- "حق الإنسان المبدع (الشاعر خاصة) في تجديد لغته" :هذا هو الحق الأكبر الذي أكدته التجربة الصوفية. فإذا كانت المعرفة عند الصوفية هي معرفة "بالحدس" و"الذوق" و"الفيض"، فإن اللغة بدورها تصبح لغة خلق لا إعادة إنتاج، ولغة تحرير لا تقرير، ولغة مخيلة لا لغة وصف .

في التجربة الصوفية يقول أدونيس في "مقدمة للشعر العربي" لا تعود اللغة وسيلة لانحباس الشاعر وراءها أو فيها، والهرب من الواقع، بل تصبح وسيلة لمحو الحدود بين الإنسان والآخر، الإنسان والعالم .

بهذا المعنى نقرأ دعوة النفري:

"أوقفني في مالا ينقال وقال لي: به تجتمع

فيما ينقال.

وقال لي: إن لم تشهدْ مالا ينقال تشتتَّ

بما ينقال.

وقال لي: الخوف يعجز أن يخبر عن نفسه

فكيف يخبر عني".

وإذا كان نظام اللغة في أية أمة من الأمم وثيق الصلة "بنظام الفكر" فيها، فإن نقض نظام اللغة القديم الذي قام به الصوفيون يصبح في معناه العميق- نقضا لنظام الفكر القديم. وإ ذا كانت اللغة والفكر هما "الإنسان" عينه، فإن التجديد الذي قدمه الصوفيون على اللغة والفكر ليس إلا تجديدا لروح الإنسان، من أجل أن يغدو أكثر حرية، وأكثر إبداعا، وأكثر جدارة بأن يكون الكائن الذي "خلق من نور" كما تقول المرجعية الأصلية للتجربة الصوفية .

هكذا لم تعد اللغة قاموسية، أو نقلية، أو إشارية، بل صارت هي "المتكلم" نفسه، متحركة على

شفرة نصل، حيث "الحرف يسرى مسرى القصد: جيم جنة، جيم جحيم"، كما يقول ابن عربي، صادرة من سويداء المتصوف (أو المبدع) حيث يتدفق الدم من فمه مع الكلمات، كما قال جلال الدين الرومي.

المحطة الثالثة: الشعر الحر، نشيد التعدد

حركة الشعر الحر هي المحطة الرئيسية الثالثة -والأخيرة- في المحطات الجوهرية التي اخترتها، لأنها تمثل عندي- تجسيدا للتقاطع الساطع مع قضايا حقوق الإنسان، عبر مسار الشعر العربي.

وواقع الحال أنه لم يكن من قبيل المصادفة أن يتواكب بزوغ حركة الشعر الحر العربية، مع بزوغ ثورات التحرر الوطني والاستقلال في أكثر من دولة عربية، مع بزوغ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨، الذي تكونت ونشطت على هديه المنظمات والحركات المشتغلة بالإنسان، عربيا وعالميا.

إن ذلك التواكب في النشوء، بين الظواهر الثلاث منذ أواخر الأربعينيات، لا يخلو من دلالات عديدة. يعنينا منها هنا- الإشارة إلى أن ذلك التواكب المثلث قد منح حركة الشعر الحر في البلاد العربية مناخا ملائما لتوجهاتها النظرية المتقدمة، داعما لرؤاها الجمالية والفكرية الجديدة. وسوف أكتفي -هنا- بثلاثة ملامح أساسية وسمت تجربة الشعر الحر، وجعلته ينهض بدور بارز في مساندة الإنسان العربي الحديث:

١- كانت قضية "الحرية" هي أكثر القيم التي تأسست عليها، وهفت إليها، حركة الشعر العربي الحر، طوال العقود الخمسة الماضية من القرن العشرين، بدءا من جيل رواد حركة الشعر الحر، مرورا بكل أجيالها وتياراتها المتتالية، حتى لحظتنا الراهنة .

وقد تبوأت "الحرية" هذه المكانة الرئيسية من شواغل الشعر الحر، ليس فقط بسبب كونها "أم الحقوق الإنسانية" وباب الحياة الأوسع، وإنما لأنها كذلك- اشتملت في مجتمعاتنا العربية على أكثر من معنى: فهناك الحرية بمعناها الوطني، التي تنصرف إلى حرية "الأوطان" العربية من ربقة المحتلين والمستعمرين، على النحو الذي تجسده مثالا -لا حصرا- قصائد المقاومة الفلسطينية واللبنانية في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي، حيث صعد صوت محمود درويش مؤكدا هويته الفلسطينية العربية في مواجهة محاولات الاحتلال طمس هوية الشعب صاحب الأرض والوطن :

"سجِّلْ
أنا عربي
ورقم بطاقتي خمسون ألف
وأطفالي ثمانية
وتاسعهم سيأتي بعد صيف"

وحين صعد صوت شوقي بزيع موجها رسالته إلى جحافل الغزو الإسرائيلي التي حاصرت عاصمته بيروت (١٩٨٢):

"في الأفق عصافير معاديةٌ

في الأفق طيور سود

في الأفق دم ورعود .

كشف الطفلُ فراشته البيضاء

صوّب نحو الشمس فلم تسقط

صوّب نحو البحر، فلم يسقط

صوّب نحو الأرض، فمات "

وهناك الحرية بمعناها "الفردي"، التي تنصرف إلى حرية "المواطن" في اختيارات حياته المعيشية والعملية والفكرية .

وهناك الحرية بمعناها "السياسي"، التي تنصرف إلى حرية الانتماء العقائدي والاختيار الايديولوجي وحرية الرأي والتنظيم واختيار الحاكم والنظام السياسي. ولعل هذه الحرية هي التي حظيت "بالحضور" الأعظم في نصوص حركة الشعر الحر، نظرا لغيابها الفعلي في واقع المواطنين الذي تحررّت دولهم من الاستعمار القديم، مع النصف الثاني من القرن العشرين (سواء كان هذا التحرر حقيقيا أو اسميا)، ووصلت الأنظمة (الوطنية) العسكرية في الأغلب- إلى الحكم .

تحرر الوطن، لكن النخبة السياسية الحاكمة أبقت "حرية المواطن" في الفكر والاعتقاد والإبداع حلما معلّقا يرفرف في سماء بلدانا العربية. فبرز جليا الخط الشعري الذي ينشد الحرية ويندّد بالسجن والسجان ويرفض العسف والقهر والاضطهاد، حتى أن دراسة إحصائية دقيقة عن نسبة القصائد التي كُتبت عن السجن، أو فيه، أو ضده، إلى القصائد ذات الموضوعات الأخرى، يمكن أن تسفر عن نتيجة فادحة تدل على سيادة "تيمة" السجن في قصائد الشعر العربي الحديث سيادة طاغية مؤلمة .

والنماذج تجلُّ عن الحصر، وسأمثلها هنا بمثال واحد فقط من شعر أحمد عبد المعطي حجازي، حين قال في "مرثية للعمر الجميل"، موجها خطابه إلى عبد الناصر :

" كنت في قلعة من قلاع المدينة

ملقى، سجينا

وكنت أراقب موكبك الذهبي

فتأخذني نشوة

فأمزق مظلمتي

ثم أكتب فيك قصيدة "

وهناك الحرية بمعناها الفني "الجمالي"، التي تنصرف إلى حرية الشاعر في اختيار التشكيلات الفنية التي يؤدي بها شعره، وفي اقتراح (واجتراح) الأساليب الجمالية التي يقدِّم بها وفيها- نصه الشعري، بما ينطوي عليه ذلك من حرية تجديده "للأشكال" القائمة أو ابتداعه "أشكالا" غير قائمة.

والحاصل أن هذا النوع الأخير من الحرية هو أقل أنواعها حظا في الالتفات إليه: سواء من قبل

الشعراء أنفسهم، حيث درج الكثيرون منهم على العناية بتجديد "المعاني" الشعورية، دون العناية بتجديد "المباني" الفنية. أو من قبل المدافعين عن حرية الإبداع، حيث درج الكثيرون منهم على الدفاع عن "المضامين" الفكرية الجديدة، دون الدفاع عن التشكيلات الفنية الجديدة، على ظن بأن الخطر هو في المضمون وحده. وهو الظن الذي يتغافل عن أن حرية تجديد "شكل" الشعر هي من صلب حرية الشعر، التي هي من صلب الحرية .

٢- العدل هو الاسم الاجتماعي للحرية، ولذا فقد بات مثل الحرية -نفسها- هما أساسيا من هموم تجربة الشعر الحر، لاسيما أن هذه الأخيرة قد تواكبت مع بروز بعض شعارات "العدالة الاجتماعية" التي رفعتها بعض الأنظمة العربية المستقلة حديثا، مثل ثورة يوليو ١٩٥٢ في مصر .

في هذا السياق، تكاثر نشدان هذه "العدالة الاجتماعية" في الشعر العربي الحديث، بعد ثورة يوليو المصرية، مع تلويناتها المختلفة كالتعاون أو التكافل أو "الاشتراكية" (العلمية أو العربية)، على حين كان ذكر كلمة "الاشتراكية" في الشعر قبل "الثورة" ممنوعا، على نحو ما حدث حينما اعترض الملك فاروق على بيت أحمد شوقي في قصيدة "ولد الهدى" عندما غنتها أم كلثوم، وهو البيت القائل في وصف الرسول الكريم :

"الاشتراكيون أنت إمامهم

لولا دعاوى القوم والغلواء "

ولأن العدل الاجتماعي والحرية (الوطنية أو السياسية) كانا دائما كفتي ميزان أي نظام سياسي، بغياب إحداهما يختل الميزان (بل وتغيب الأخرى)، فقد ركز شعراء كثيرون على ضرورة أن تتكامل الكفتان. ولذا صاح صلاح عبد الصبور مرة، مناديا "القادم" الذي يرفرف على كتفيه "بيرقا الحرية والعدل" معا:

"يا سيدنا القادم من بعدى

أنا أصغر من ينتظرونك في شوق محموم

لا مهنة لي إذ أني الآن نزيل السجن

متهما بالنظر إلى المستقبل

لكني أكتب لك

باسم الفلاحين وباسم الملاحين

باسم الحدادين وباسم الحلاقين

والحّمارة والبحارة

والعمال وأصحاب الأعمال

والأعيان وكتّاب الديوان

والبوابين وصبيان البقالين

وباسم الشعراء وباسم الخفراء

والأهرام وباب النصر والقناطر الخيرية

وعبد الله النديم وتوفيق الحكيم وألمظ

وشجرة الدر وكتاب الموتى ونشيد بلادي بلادي

نرجو أن تأتي وبأقصى سرعة

فالصبر تبدّد

واليأس تمدّد

إما أن تدركنا الآن

أو لن تدركنا بعد

حاشية : لا تنس أن تحمل سيفك ".

وصاح حجازي مرة:

" قلنا لك افعل كما تشتهي

وأعد للمدينة لؤلؤة العدل

لؤلؤة المستحيل الفريدة

لم تأت، بل جاء جيش الفرنجة

واحتملونا إلى البحر "

ثم صاح أمل دنقل مرة:

" أنا الذي ما ذقت طعم الضان

أنا الذي لا حول لي أو شانّ

أنا الذي أقصيت من مجالس الفتيان

أُدعى إلى الموت

ولم أُدع إلى المجالسة "

٣- استقرت "صيغة" العمود الشعري التقليدي في تاريخ الشعر العربي طوال ما يصل إلى عشرين قرنا. ولذلك فإن حركة الشعر الحر لم تكن مجرد كسر لهذا العمود المستقر، بل كانت في جوهرها إعلانا عن "التعدد" وتدشيناً له : تعدد التيارات الفنية والمدارس الجمالية في إهاب "وحدة" شاملة هي "الشعر". ولقد جسد الشعر الحر وما زال يجسد- هذه "التعددية" ويمارسها ويدعو إليها، انطلاقا من قناعة بأن الشعر عديد وكثير، مثلما أن الحقيقة في الفلسفة- عديدة وكثيرة .

وإذا كان "الشعر صعبا وطويلا سلمه" كما جاء في التعريف القديم، فإنه كذلك صار "متنوعا وجمّة مدارسه" في التعريف الحديث .

والحاصل أن "تعددية" الشعر لم تحبس تجلياتها في تنوع المدارس الفكرية والجمالية الشعرية نفسها فحسب، بل تجاوزت ذلك إلى تجليات شتى: نذكر منها تعدد مصادره الثقافية ومرجعياته المعرفية، على نحو ما نجده عند السياب والبياتي وعبد الصبور وأدونيس، لينهل من المعين الأوربي

والغربي إلى جانب نهله من المعين العربي القديم. ونذكر منها حضور التراثات الدينية الثلاثة في خلفية استلهاماته وتناصاته وأقنعته الجمالية، فتجاورت الرموز الإسلامية والمسيحية واليهودية، في "متن" النص الشعري الحديث، عبر سياق ناصع من "التسامح" الثقافي والديني الرحب. تضافر المسيح مع أيوب مع النجف عند السياب، وتضافرت ريتا مع أحمد العربي مع الصليب عند محمود درويش، وتضافرت زرقاء اليمامة مع ابن نوح مع العهد القديم مع سبارتاكوس عند أمل دنقل، وتضافرت المزامير مع نشيد الإنشاد مع عليّ عند أدونيس، وتضافر عمر بن الخطاب مع أنبادوقليس مع مريم عند عفيفي مطر .

وكما تلاشت في السياسة نظرية "الحزب الواحد"، تلاشت كذلك في الشعر نظرية "العمود الواحد" الوحيد الذي يحدّ الشعر ويشرطه. بل إن ذلك التنوع كان يتبدى على المستوى التشكيلي- في القصيدة الواحدة للشاعر الواحد، وهو ما نجده في العديد من القصائد التي تنطوي على أكثر من شكل فني وأسلوب جمالي، فتتلاقى فيها المدرسة العمودية مع المدرسة الحرة مع القصيدة المدوّرة مع مدرسة النثر، على نحو ما نجد عند سعدي يوسف وعفيفي مطر وأدونيس وحسن طلب وقاسم حداد.

ولا ريب أن هذا التعدد الشعري يعنى: الإيمان "بفردية" المبدع نقيضا "للنمذجة" والتنميط، الذي تسعى إليه المؤسسة، سواء كانت المؤسسة نظاما سياسيا أو نظاما جماليا. ويعني الإيمان بأن الحقيقة في الحياة والفكر والفنون- ذات وجوه عديدة. ويعني الإيمان بأن تجديد الرؤى "التقنية" هو جزء أصيل من تجديد الرؤى الفلسفية والفكرية. ويعني الإيمان بأن في الشعر "نقصا" يكتمل "بالقارئ"، على النحو الذي ينقل الشعر من كونه ظاهرة علوية مغلقة، إلى كونه ظاهرة بشرية ديمقراطية مفتوحة، يشارك القارئ/ المواطن في تلقيها وفي صنعها في آن، ليصبح الشعر بهذا المعنى- "فعل مشاركة".

٣- حقوق الفنان التشكيلي

عز الدين نجيب*

مقدمة

إذا كانت حقوق الإنسان العادي تقاس بمقياس ما وهبه الله له من حرية هي أصل الوجود وفطرة البشر على الأرض، وبمقياس الضرورات والضوابط الإنسانية والاجتماعية التي تنظمها العقائد والقوانين والأعراف، فكيف تقاس حقوق الفنان، وهو ضمير الإنسانية وجهاز استشعارها عن بعد، وهو المناضل لتوسيع مساحات الحق والخير والجمال في حياتها؟ أليس من المفارقات الغريبة في واقعنا أن يكون المدافع الأول عن الحرية هو أكثر من يعاني من افتقاد الحرية، وأن يكون المناضل من أجل الحق للجميع، بلا حقوق وبلا قوانين تحميه؟!

إن واقع الحال يؤكد أنه بعد ما يقرب من القرن على ظهور الحركة التشكيلية في مصر- لا يجد الفنان مساحة يقف عليها في مجتمعه، ولا يجد قنوات للتواصل بين إبداعه وبين بني وطنه، ولا يجد اتحادا عاما يجمع شمل الفنانين ويوحد كلمتهم ويبلور مواقفهم في قضايا أمتهم، ولا يجد موردا اقتصاديا مستقرا يعيش منه ويحفظ له كرامته دون اضطرار إلى ابتذال فنه أو امتهان مهنة أخرى بعيدة عن مجال إبداعه، ولا يجد جهة قانونية -بل ولا قانونا- يرجع إليها إذا سلب حقه أو انتهك عمله، ولا يجد من يرعاه في شيخوخته أو عند مرضه أو عجزه عن العمل، حتى ينتهي به الحال -إذا لم يكن له أهل يتكفلون به- إلى أن يصبح نفاية زائدة عن الحاجة، وقد يموت في منزله وحيدا دون أن يشعر به أحد حتى يكتشف الجيران موته بعد عدة أيام (ولا داعي لذكر أمثلة أليمة)! فما بالنا لو تحدثنا عن حقه الأصيل في التعبير عما يتراءى له مما قد يتعارض مع مؤسسات السلطة أو مع الثوابت والكوابح الاجتماعية والسياسية والدينية! وما بالنا لو تحدثنا عن وضعه الاعتباري الغائب في المجتمع، بعدم تمثيله في أية مشروعات تنموية أو تخطيطية للمدن والمجتمعات الجديدة، رغم أنها تصب في صياغة ذوق ووجدان الإنسان الذي هو الهدف النهائي لأية تنمية!. أما إذا تحدثنا عن موقعه

* فنان وناقد تشكيلي مصري.

بالنسبة للأجيال الجديدة من خلال المناهج التعليمية بمراحلها المختلفة، فسوف نجد تجاهلا تاما لوجوده أو الإشارة إليه في تعريف بسيط عنه يدخل في تكوين ذاكرة التلاميذ وهم عماد المستقبل، بل سوف لا نجد تعريفا يقدم إليهم- بالفنون الجميلة وتطورها، بما يؤسس لديهم ذائقة لتقبلها، ومن ثم يبنى أمامهم جسرا للتواصل مستقبلا مع ما يبدعه الفنان، والنتيجة هي أنه يظل بالنسبة للأجيال الطالعة مجهولا، أو محاطا بسخرية ولّدتها الصورة الكاريكاتورية التي دأب الإعلام السطحي -كما دأبت أفلام السينما من قبل- على رسمها له !!

تهميش الفن

وبوسعنا الإشارة إلى حالات فردية عديدة على امتداد القرن الماضي- حدث فيها هذا كله أو بعضه، من قمع لحرية الرأي والتعبير، وسجن من أجل لوحة تكشف سوء حال الشعب، وفصل من العمل، ورفض لإقامة اتحاد للفنانين، لكن الأغلب الأعم هو مالا يقال، هو المسكوت عنه، لسبب أقسى على نفس الفنان من كل الأسباب المتعلقة بأجهزة الدولة وقوانينها، وهو أن شأنه لا يعني مجتمعه في الأساس، نظرا للنظرة الهامشية إليه، وللصورة المبتذلة التي يتم تصوره بها في السينما والتليفزيون، مع تغييب البعد الحضاري والتقدمي لهذه الصورة أمام المواطنين عبر تتابع الأجيال.

إن هذا التهميش التعسفي للفنان في وطنه لا يمكن الحكم -عليه أو علاجه بالتالي- من خلال بنود قانونية أو إجراءات إدارية، على أهمية وضرورة هذه القوانين والإجراءات، لكنها قد تظل حبرا على ورق إن لم تتوفر هناك القناعة الثقافية والفكرية لدى المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإعلامية بضرورة الفن في حياة المجتمع وفي حركة التطوير والتنمية بكافة أشكالها، واعتباره أساسا عضويا في بنية هذه الحياة، من المسكن والمبنى العام والشارع والميدان والحديقة.. إلي وعي التلميذ في المدرسة ووعي الأسرة من خلال التليفزيون والراديو، ووعي القارئ من خلال المجلة والكتاب، بل إلى وعي المؤسسة الاقتصادية بالعائد الاقتصادي من استثمار الأعمال الفنية بمنطق السوق .

فكيف نطالب بأية إجراءات أو قوانين لحماية حقوق الفنان -بما فيها حقه الأصيل في وصول أعماله إلى الناس- إن لم تتوفر ثمة قناعة بضرورة الفن أو بأهميته، وإذا طالبنا بها كما حدث وبإلحاح شديد عبر عشرات السنين، فمن الذي يتبناها حتى تتحول إلى تشريعات وقرارات؟

مجلس الشعب وتجميل المنشآت العامة

سأضرب مثالا واحدا على كيفية تحطم الآمال وثمرة كفاح السنين، على صخرة عدم الوعي والقناعة بضرورة الفن للمجتمع، لدى قيادات الوعي بأحد أهم أجهزة التشريع في الدولة، وهو مجلس الشعب.

فقد نجحت حركة الفنانين والمثقفين في أواسط السبعينيات -من خلال المطالبة الملحة عبر

مقالات ومؤتمرات ولجان- في استصدار قرار جمهوري بسن قانون التجميل المعماري لكافة المنشآت العامة في مصر، يقضي بتخصيص نسبة ٢٪ من تكاليف أي مبنى عام لأغراض الفنون التشكيلية بقصد تجميله، ويتم ذلك وفق لائحة تنظيمية معينة، تشرف عليها وزارة الثقافة من خلال إدارة مختصة، تضع قوائم بتخصصات الفنانين في مجالات الفن المختلفة، ويعتمد إسناد الأعمال التجميلية للفنانين على نظام المسابقات ونظام التكليفات معا حسب مقتضى الظروف. وكان من شأن هذا القانون أن يحدث ثورة حقيقية في الارتقاء بالذوق العام للمجتمع، نظرا للحجم الهائل للمشروعات الإنشائية بمصر في كل أقاليمها، بما يجعل الأعمال الفنية التي تتصدرها أو تتخللها، متحفا مفتوحا للشعب في حياته اليومية، مثلما حدث بالمكسيك منذ الأربعينيات، ويحدث الآن في أغلب دول العالم المتحضرة، وكان من شأن ذلك أيضا أن يكفل فرصا كبيرة ومستمرة للفنانين للعمل والدخل الاقتصادي اللائق بهم، وهي فرص لا تنتهي عند فترة زمنية محددة أو عند أسلوب فني أو عند جيل بعينه، بل هي فرص متجددة بتجدد واستمرارية إقامة المشروعات في كل مكان من أرض مصر، بما يستوعب إبداعات كافة أجيال الفنانين واتجاهاتهم الفنية المختلفة، وبما يؤسس على المدى الطويل- لمدرسة فنية مصرية الطابع، تربط الفنون بالمتلقي وبالجذور الحضارية والشعبية، وتعمل على محو الأمية البصرية لعامة الشعب، وتفتح أمامهم الطريق لمزيد من التذوق الفني عبر قنوات ثقافية أخرى، وإضافة إلى ذلك كله سوف يمتلك الفنان الثقة بنفسه، والإحساس بالانتماء إلى بلده، وسوف تتغير لديه مفاهيم المنافسة، فلا تقتصر على التزاحم على القاعات الخاصة التي لا يرتادها إلا النخبة الاجتماعية والمثقفون، أو على المشاركة في المعارض الدولية التي تمنح الفنان صفة الاعتراف به، بل سوف يحقق ذاته أكثر: اعتراف وطنه به على الصعيد الجماهيري والإعلامي، فوق ما يحصل عليه من عائد مادي يجزي جهده وإبداعه.

فماذا حدث لهذا القانون بعد أكثر من ربع قرن على صدور القرار الجمهوري به؟

إنه ما يزال ملقى بين أضابير مجلس الشعب، بعد أن أهملت عرضه للمناقشة والتصويت عليه لجنة الثقافة والإعلام بالمجلس، ولا أعرف حتى- ما إذا كان قد سبقت مناقشته في تلك اللجنة نفسها على الأقل أم لا، والنتيجة واحدة. أما السبب الحقيقي: فهو أن أمر هذا القانون لا يعني أعضاء المجلس، لأنهم لا يملكون الوعي أو القناعة بضرورته وجدواه، مدفوعين بقناعة أخرى، هي أولوية الضرورات للمجتمع والمواطنين، فمن وجهة نظرهم كما هو من وجهة نظر أغلب المسئولين التنفيذيين- أن الفن نوع من الترف والكماليات التي ينبغي أن تؤجل، حتى يتم إشباع حاجات الجماهير من المأكل والمسكن والعمل والتعليم وخدمات البنية الأساسية... الخ. غير مدركين أن إشباع حاجات الإنسان المادية دون حاجاته الروحية والذوقية يجعل منه كائنا سلبيا عاجزا عن المشاركة والإبداع، ويهدد مستقبل أي مشروع للتنمية لعدم انتماء الإنسان إليه أو مسئوليته عنه... وذلك هو الحصاد المر الذي نرى ثماره في مؤسساتنا ومشروعاتنا بكافة أنواعها، بدءا من المدرسة حتى الجامعة، ومن الوحدة الاجتماعية حتى أكبر المؤسسات والمشروعات في المجتمع.

مشروع مترو الأنفاق

وعلى النقيض من ذلك: نضرب مثالا إيجابيا، وهو مشروع مترو الأنفاق. فعندما وضع في تصميمه العنصر الجمالي وأسند ذلك إلى مجموعة من الفنانين التشكيليين، وأصبحت محطاته تزدان باللوحات الجدارية والتماثيل والنحت البارز وأعمال الفسيفساء، أصبح لهذه الأماكن -ذات الجذب الجماهيري الهائل- رونق جمالي حفز الناس على تذوقه واحترامه والمحافظة عليه دون تشويه أو استهجان، وجعلهم يعرفون أسماء هؤلاء الفنانين ويقارنون بين أساليبهم الفنية. ومن جهة أخرى ساعدت الأجور والمكافآت التي حصلوا عليها مقابل أعمالهم الفنية على النهوض بأوضاعهم الاقتصادية، مما دفعهم إلى مزيد من الإبداع. ومن جهة ثالثة فقد وضعوا في اعتبارهم خلال إبداعهم لهذه الأعمال الفنية ة ضرورة استخدام أساليب تقنية يمكن للجماهير العادية أن تتذوقها وتتواصل معها، مما خفف من غلواء قناعاتهم الفنية ذات الطابع المعقد البعيد عن استيعاب المواطن العادي، بما يفسح الطريق أمام حركة فنية تجتاز الفجوة المزمنة بين الفن والجماهير.

وتذكرنا تجربة محطات مترو الأنفاق بتجربة محطات السكك الحديدية ومباني سنترالات التليفونات ودور المحاكم وغيرها في الستينيات والسبعينيات، لقد نجحت تلك الحركة في استيعاب إبداعات الفنانين وربطها بالجماهير في أماكن التجمعات الكثيفة، وشجعت الفنانين آنذاك على تغيير فكرهم الجمالي ليتواءم مع هذا الاتجاه، وكان يمكن له أن يزداد تبلورا وعمقا لو أتيح لتلك التجربة الاستمرار والتشجيع، لكنها وُئدت في مهدها في أوائل السبعينيات، وحيل بين الفنان وبين الجماهير عبر هذه القنوات، ليجد أن الطريق الوحيد المتاح أمامه هو إقامة المعرض الشخصي في إحدى القاعات التي لا يرتادها إلا عدد قليل جدا من المعنيين بالفن، فأصبح فنه مكرسا لإرضاء ذوقهم،خاصة وأنهم إضافة إلى بعض الأجانب المقيمين في مصر أو السائحين فيها- هم القادرون وحدهم على اقتناء أعماله، مما صبغ تجربته الفنية "بالأسلوبية" المجردة من أية معان أو مضامين اجتماعية أو ذات صلة بالواقع، جريا وراء الاتجاهات الفنية في الغرب، فازداد بذلك انعزالا، وازداد حسه "الأنوي" غير المؤمن بالأسلوب الديمقراطي، الذي يقوم على التضامن والكفاح المشترك لتغيير الأمر الواقع.

الفنان كجزء من الأزمة

وقد نرى أن الفنان طرف أساسي في صنع أزمته، بقبوله للأمر الواقع واختياره للحلول الفردية، وإصراره على إرضاء نفسه بالأساليب الفنية المواكبة لحركة الفن العالمي، بغض النظر عن قبول المتلقي لها من عدمه. وقد نرى أيضا أن جانبا من هذه الأزمة يعود إلى عدم اعتداد الفنان بالجانب الفكري والسياسي في حركته لتغيير واقعه، وانحساره في المساحة المهنية البحتة، مما نأى به عن الالتحام بحركة المد الديمقراطي العام للمجتمع، ونتج عن ذلك تهميش قضيته بالنسبة لمسار هذه الحركة. بل أيضا بالنسبة لمسار الحركة الثقافية ككل، وقد نجد كذلك أنه قد ترعرعت خلال المناخ العام لتدنى

الحركة الديمقراطية وتزايد الحلول الوسطية والفردية بل والانتهازية أساليب التقرب من جانب بعض الفنانين إلى أجهزة السلطة وتسخير أنفسهم في خدمتها، اختصارا لطريق الوصول، وتجاوزا لحدود مواهبهم ومقاديرهم الحقيقية، أو يأسا من تحقيق العدل عبر القنوات الطبيعية وعلى رأسها تكافؤ الفرص. وقد نجد أخيرا أن القنوات الديمقراطية المتاحة أمام الفنانين، مثل النقابة والجمعيات الأهلية العديدة، لا تمارس دورها المطلوب والضروري لانتزاع حقوق أعضائها، لأسباب عديدة منها ما سبق الإشارة إليه آنفا.

مسؤولية الدولة

لكن، وعلى الرغم من صحة ذلك كله، فإن الجانب الأكبر من الأزمة يوجد خارج مسئولية الفنان، أي في إطار مسئولية الدولة والمؤسسات الرسمية، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو تعليمية.

وأضرب مثالا على ذلك بالمؤتمر العام الأول للفنانين التشكيليين عام ١٩٨٩ الذي أقيم بمقر جامعة الدول العربية بالقاهرة، وشارك فيه حشد غير مسبوق من القيادات المسئولة في كافة مجالات العمل الثقافي والتنفيذي والإعلامي والاقتصادي، تحت عنوان "الفن والمجتمع"، وساد المناقشات والجلسات التي استمرت ثلاثة أيام درجة عالية من الحماس لإيجاد الحلول العملية الممكنة لعبور الفجوة بين طرفي القضية، ورصد الحقوق المهدرة للفنان وهو العمود الفقري لهذه القضية وكيفية الحصول عليها، وكان بين المشاركين عدة وزراء في المجالات المتصلة بنشاط الفنون التشكيلية، وعدة محافظين وبعض قادة الفكر، ورصد الكاتب الراحل أحمد بهاء الدين هذا كله في عموده اليومي بجريدة الأهرام، مبشرا بصحوة جديدة للفن وأمل جديد للفنانين والمجتمع. وتمخض المؤتمر في النهاية عن أربعين توصية اهتز لها الوجدان القومي، توزعت مهام تنفيذها على مجلس الشعب ووزارات الثقافة والتعليم والإعلام والإدارة المحلية والتخطيط والإسكان والشئون الاجتماعية وعلى قطاع البنوك والمؤسسات الاقتصادية ودور النشر وصناديق الدعم، .. إلخ .

ولم تكن التوصيات في أغلبها تتطلب رصد ميزانيات تنوء بها إمكانات هذه الجهات أو إصدار قرارات يستعصي تنفيذها، فهي تتعلق مثلا بالإفراج عن قانون التجميل المعماري وحق تمثيل الفنانين في تخطيط المدن والمجتمعات الجديدة كمستشارين، والاستعانة بهم في وضع مناهج التربية الفنية في مراحل التعليم العام، وتخصيص مدارس للمواهب الفنية في المرحلة المتوسطة، وطبع مستنسخات لأعمال الفنانين ونشرها بأسعار ميسرة، ووضع تشريع بتخصيص معاش لكبار السن من الفنانين، ونظام للرعاية الصحية وللتأمين على حياته وأعماله، هذا إلى جانب دعوة المؤسسات المالية والاستثمارية إلى اقتناء أعمال الفنانين وفتح قاعات للفن تعمل على ترويجه على نطاق واسع.

فماذا كانت نتيجة هذه التوصيات الأربعين؟

النتيجة صفر كبير!.. فلم ترد جهة واحدة من هذه الجهات على ما سلم إليها من توصيات تختص

بها، ولو لمجرد الوعد بالعمل على تنفيذها أو دراستها. وهنا تجدر الإشارة إلى أن عدوى السلبية التي انتقلت من هذه الجهات إلى نقابة الفنانين التشكيليين قد عجلت بدفن هذه التوصيات في الأدراج، وتتمثل هذه السلبية في عدم متابعة النقابة للجهات المنوط بها تنفيذ التوصيات، وعدم توفر الروح النضالية للمطالبة بحقوق الفنانين والمجتمع على السواء، وكأنما كان الأمر تسجيلا لموقف وإبراء للذمة، ليعود الحال إلى سيرته الأولى .

وقد يقال إن هذا الحال لا يختلف كثيرا عن حال بقية مجالات العمل الفني والثقافي، فهو يرتبط بمناخ عام وظروف مشتركة، ولن يتغير الحال إلا بتغيير هذا المناخ وتلك الظروف، لكن التسليم بذلك ليس إلا استسلاما لتلك الظروف وتشجيعا على استمرارها، فكيف تتغير ما لم يناضل المتضررون منها من أجل تغييرها؟ وماذا نفعل لإنقاذ الضحايا والشهداء من الفنانين الذين يتساقطون كل يوم، في غيبة أية نظم للتأمين الاجتماعي أو الصحي أو ضد العجز والكوارث؟

إن هناك من الفنانين ذوي الأسماء الشهيرة جدا، والذين أعطوا على امتداد خمسين عاما من العطاء الإبداعي ما تعتز به متاحف العالم، وليس متحف الفن الحديث بمصر وحده، لكنهم يعيشون اليوم تحت خط الفقر، محاصرين بعجز الشيخوخة وتكالب الأمراض والوحدة المطلقة بلا رفيق أو ممرض، وبلا معاش ينفقون منه على مطالب حياتهم ودوائهم فيما بقي لهم في الحياة من أيام، إلا معاش النقابة الذي لا يتجاوز ثلاثين جنيها كل شهر !

لقد عجزت النقابة عن رفع قيمة هذا المعاش لضيق مواردها، وذهبت سدي كل صرخات الاستغاثة بوزارة الثقافة وغيرها من أجل دعم صندوق المعاشات بمبلغ يدر عائدا يسمح برفع تلك القيمة المخجلة للفنان وهو يأتي لقبضها كل شهر. كما عجزت عن خلق آلية لتسوية أعمال الفنانين بما يعود عليهم بدخل يحفظ لهم كرامتهم، ويعود بنسبة منه على صندوق المعاشات فيعمل على رفع ما يستحقه الفنان عند بلوغه سن الإحالة إلى المعاش، وإذا كانت الدولة ممثلة في لجنة الفنون التشكيلية بالمجلس الأعلى للثقافة- تخصص ميزانية سنوية لاقتناء بعض أعمال الفنانين لضمها إلى متحف الفن المصري الحديث، فإن هذه اللجنة نادرا ما تتذكر هؤلاء الفنانين الذين توقفوا عن الإنتاج لتقدمهم في السن أو لمرضهم، حيث يقتصر تعاملها مع الفنانين الذين يقيمون معارض جديدة لأعمالهم، فضلا عما يحيط بأسلوب عمل هذه اللجنة من غموض وعلامات استفهام، تنتهي في بعض الآراء إلى اتهامها بالتحيز وعدم الموضوعية عند اختيار الفنانين، أو بتقدير أثمان أعمالهم وفقا للأهواء!

الفنان كضحية

ولو رجعنا بالزمن إلى الوراء سوف نصدم بما تعرض له كثير من الفنانين لصنوف من الظلم والقهر والعدوان والضياع بمختلف أنواعه: فالفنان الرائد أحمد صبري أحد مؤسسي الحركة الفنية الحديثة- اضطر لبيع لوحاته بمزاد علني ليجري عملية جراحية في عينيه المهددتين بالعمى، وباعها فعلا بمبلغ ٤٠٠ جنيه، لكن العملية فشلت فأصيب بالعمى الكامل، وقضى بقية أيامه وحيدا فقيرا

منسيا من الجميع !!

والفنان نحميا سعد، أحد الرواد الأوائل لفن الجرافيك مات مجهولا في أحد مستشفيات الحميات، بعد أن ذاق مرارة الجوع والعجز عن شراء الدواء .

والفنان العبقري عبد الهادي الجزار مات في سن الواحد والأربعين وهو أستاذ بكلية الفنون الجميلة، تاركا لأولاده معاشا لا يتعدى عشرين جنيها، فكان أن باعت أسرته أعماله بجنيهات قليلة، وتبدد أغلب تراثه في أماكن مجهولة، حتى ذاع صيته،فارتفعت أسعار ما يملكه أصحاب تلك الأعمال إلى أرقام فلكية .

والفنان المدهش حامد ندا مات شهيدا على أحجار سلم مرسمه بمبنى وكالة الغوري حين انقطع التيار الكهربائي فجأة، وفشل في تلمس طريق إلى الخارج وسط الظلام الدامس، ولم تتحمل أي جهة مسئولية ما حدث له، ومن ثم لم يحصل أهله على أي تعويض من الدولة برغم مسئوليتها .

والفنان والناقد المتميز محمد شفيق، مات قتيلا بمستشفى الأمراض النفسية بالعباسية بأيدي بعض المرضين،ونقل جثمانه في الليل إلى مشرحة زينهم كشخص مجهول، وأثبت التشريح أعراض القتل العمد، ومع ذلك دفن التحقيق بعد أن نسب الفعل إلى مجهول.

والفنانة الكبيرة إنجي أفلاطون ألقيت في سجن القناطر الخيرية أربع سنوات جزاء لموقفها السياسي المناضل من أجل الحرية والتقدم والاشتراكية، عاشتها بين المجرمات والمتهمات في قضايا السرقة والقتل والدعارة، فكان أن حولتهن إلى مناهل للإبداع الفني الذي خلد اسمها ودفاعها عن حقوق الإنسان.

والفنان عبد الوهاب الجريتلي، الذي اعتقل أيضا أربعة أعوام بسجن المحاريق بالواحات الداخلة لموقفه السياسي الثوري، وعندما نال حريته مؤخرا تاقت نفسه لزيارة السد العالي والذهاب إلى معبد أبي سنبل، فسقط من المركب الذي كان يحمله في النيل، وضاع معه كل تراثه الفني.

وكم من فنانات وفنانين اغتالتهم الوحدة والصمت والنسيان في أيامهم الأخيرة، بالرغم مما أثروا به الحياة الفنية من أعمال خالدة، ثم انتهت حياتهم مصابين بالمرارة والاكتئاب، إلى حد اشتهائهم الموت وسعيهم إليه، وكان آخرهم الفنان الكبير صبري راغب الذي توفي منذ شهور.

وإذا كانت هذه المآسي وتلك التضحيات قد انتهت بموت أصحابها، فثمة مأساة أخرى تبدأ بعد موتهم، وهي مأساة الحفاظ على تراثهم الفني الذي أفنوا حياتهم في إبداعه. والأمثلة لا تحصى على تبديد تراث عشرات الفنانين الذين رسخوا دعائم الحركة الفنية عبر عشرات السنين، فيما كان بإمكان الدولة صيانته والحفاظ عليه. ولعل المثل الصارخ في هذا السياق هو تراث الفنان عبد المنعم مطاوع، الذي تركه كاملا بمرسمه بقصر الثقافة بكفر الشيخ الذي كان يعمل به طوال سنوات خدمته الوظيفية، ثم مات فقيرا معدما بأزمة قلبية مفاجئة بعد أن نقل إلى مستشفى عام دون أية عناية، ولم يكن له وريث غير الدولة، فبقيت لوحاته نهبا لكل ناهب تحت أنظار المسئولين في القصر، الذين لم يقدّروا يوما قيمته، وعندما ظهرت أبعاد عبقريته لم يكن قد بقى من تراثه أعمال تذكر !

هكذا يضيع حق الفنان حيا وميتا.!!

وإذا كان الموتى لا يستطيعون الدفاع عن حقوقهم، فإن الأحياء من المفترض أنهم يستطيعون، لكن واقع الحال يثبت العكس، فما زال مسلسل التجاهل لحقوق الفنان مستمرا، وما زال استغلاله يتم علنا وبانتظام دون أن يبدي مقاومة تذكر. واكتفى بذكر مثلين اثنين على هذا الإهدار لحقوق الفنان. وممن؟ من الدولة. بل من وزارة الثقافة، أي الجهة المنوط بها حماية حقوقه!!

المثل الأول هو مشروع مكتبة الأسرة الذي تتولاه الهيئة العامة للكتاب بوزارة الثقافة. لقد استمد القائمون على المشروع سنة جميلة، وهي اختيار لوحة لأحد الفنانين لطبعها على غلاف كل كتاب، وذلك بحد ذاته عمل حضاري محترم، فوق أنه يحقق مطلبا طالما نادى به الفنانون والداعون إلى نشر الوعي الفني لدى الجماهير. لكن في الوقت الذي يصرف للمؤلف مقابل نشر كتابه- آلاف الجنيهات التي قد تصل إلى عشرات الآلاف، بالرغم من أن العملية هي إعادة طبع، بما يعني أنه يحصل على حقه مرتين، فإن الفنان لا يحصل على جنيه واحد مقابل استغلال عمله، بل ولا يتم حتى استئذانه قبل الطبع، فضلا عن توجيه الشكر إليه أو إهدائه نسخة من الكتاب الذي تتصدره لوحته!!

فهل يوجد في شرائع العالم المتحضر ما يجيز مثل هذا التصرف؟

والمثل الثاني هو مراسم الفنانين بقصر المسافر خان ووكالة الغوري، لقد حصلوا عليها كمنحة من الدولة تقديرا لما ثبت من جدارتهم باستغلالها لإبداعهم، وما تأكد من الظروف التي تحول دون حصولهم على مراسم خاصة، وقد رتبوا أوضاعهم على ذلك سنوات وسنوات، ثم كان قرار إخلاء المسافرخان من الفنانين بصفة مؤقتة لإجراء الترميم، وانتهى الأمر بحريق المبنى كاملا في العام الماضي، وفي حمية البكاء على الأثر الضائع نسى الجميع حق الفنانين الذين كانوا يقيمون فيه ولم تعد لهم مراسم يواصلون فيها إبداعهم. وبقى خط الدفاع الأخير لمراسم الفنانين هو وكالة الغوري بالأزهر، وسرعان ما اتخذت هيئة الآثار قرارا بإخلائه من الفنانين ومراكز الحرف التقليدية بزعم ترميمه. نجحت مساعي العقلاء والمناضلين للدفاع عن هؤلاء وأولئك في الحصول على وعد بعدم إخلائهم حتى يتم تدبير أماكن بديلة لهم، واطمأن الجميع لذلك، حتى فوجئوا بحكم من محكمة القضاء الإداري بإخلاء المبنى من كل شاغليه إخلاء تاما لأعمال الترميم، ولم يذكر الحكم، أو أي جهة مسئولة، إلى أين يذهب أولئك الذين تقرر إخلاؤهم، أو ما هو مصيرهم بعد انتهاء الترميم. وهل هناك ضمان لعودتهم؟ والدلائل تؤكد أنهم لن يعودوا مرة أخرى، ولو كانت هناك نية لذلك لتم الترميم في وجودهم بنظام العمل الجزئي، والتبادل بين الأماكن التي تم ترميمها بشكل تدريجي، كما يحدث في كثير من المواقع، أو إذا ثبت استحالة بقائهم أثناء الترميم- لوفرت لهم الوزارة مواقع أخرى متوفرة لديها بالفعل، إلا أنها تجاهلت أية اقتراحات عرضت عليها بهذا الشأن، وتركت الفنانين والعاملين في بعث التراث الحرفي معلقين في الهواء.

وإذا كان مثل هذا التصرف يتعذر حدوثه في أي بلد متحضر، فذلك لأن هناك قوانين ومبادئ وشرائع تنظم حقوق الفنان مثل حقوق أي مواطن آخر، أما والحال في مصر يمضي بغير قانون أو

مبدأ أو شريعة أو حتى ضوابط إدارية من الجهة الرسمية الراعية للفنان، فلا مجال أصلا للحديث عن أية حقوق، خاصة في ظل درجة عالية من الوعي المفقود بأهمية الفن في حياة الإنسان والمجتمع.

والسؤال الذي يطرح نفسه في النهاية هو:

هل ننتظر حتى يتغير هذا الحال بالنسبة لحقوق المجتمع عموما؟

حيث ينعكس هذا التغيير في النهاية وبالضرورة- على الفنانين؟ أم يتحتم السعي للمطالبة بحقوقهم المشروعة دون انتظار للتغيير الشامل المنشود في المناخ الديمقراطي لكل فئات المجتمع؟

-إننا- وبغير تردد- مع هذا الخيار، لكن التحدي الأصعب في هذه الحالة هو أننا نواجه أزمة اجتماعية وثقافية شاملة تستدعي زرع ضرورة الفن في أرض المجتمع، حتى يمكن أن تنطلق منها حركة الدفاع عن مبدعيه، وحتى تجد من يتبناها من المؤسسات التشريعية والتنفيذية.

ويبقى السؤال الحائر: من أين نبدأ؟!

٤ - دور المسرح في نشر ثقافة حقوق الإنسان

نورا أمين*

مقدمة

يعتبر فن المسرح من أقدم فنون التعبير، كما أن وجوده وتطوره كانا ومازالا- ملازمين للحرية بشكل عام ولحرية التعبير والرأي والفكر بشكل خاص. من هنا فالحديث عن المسرح المصري وحقوق الإنسان وتحديدا حقوق الحرية في التعبير- حديث طبيعي، فالشق الأول من العنوان يستدعي الشق الثاني حيث التلازم بين الاثنين مؤصل له منذ زمن بعيد، وحيث المسرح هو فن التعبير الحي، وحيث لا تعبير بلا حرية .

نعتقد أنه يمكن تطبيق منظور حقوق الإنسان على جميع الممارسات الإنسانية الفردية والجماعية في المجتمعات، إلا أنه بالنسبة لمجال المسرح تزداد أهمية هذا المنظور ليس لأننا ندخل إلى مجال الفن، وإنما لأن المسرح تحديداً ولد ونشأ في ظل التأسيس لهذا المنظور، كما كان مصاحبا إن لم يكن رد فعل- للانتقال إلى المجتمع المدني، وللنقلة السياسية نحو مفهوم الديمقراطية والفرد، وللنقلة الفلسفية أيضا إلى مفاهيم جديدة عن التعبير والحرية والآخر. في دراستنا إذن يبدو منظور حقوق الإنسان ليس منظورا سياسيا اجتماعيا وحسب، بل منظورا فنيا أيضا، لذلك تنبغي الإشارة إلى مدي إمكانية تأثير المسرح والفن بشكل عام في الحصول على مكاسب جديدة فيما يتعلق بحقوق الإنسان، فالعروض المسرحية الجيدة الجادة والحرة هي في أحد معانيها عروض مؤثرة في الوعي بحقوق الإنسان وبالتالي على تلك الحقوق المرادفة لكل المعاني النبيلة والإنسانية والعادلة، فهذه المعاني التي ينطوي عليها العمل المسرحي هي نفسها معاني حقوق الإنسان منذ الأزل وإلى الأبد، حيث أن المصطلح، أو مسمي "حقوق الإنسان" هو عنوان حديث لمسمي ولقيم ولحقوق أخذ العمل المسرحي على عاتقه فكرة ترويجها حتى قبل أن يظهر المسمي وقبل أن تنشأ حركته .

كان المسرح أيضا -ومازال- بوتقة لحركة المجتمع والمواطنين، وشرارة ينطلق منها التمرد والرغبة

---

* كاتبة ومخرجة مسرحية مصرية.

في التغيير، فبسبب كونه فعلا حيا، أو فنا للتعبير الحي، امتلك المسرح خاصية التحريض والتحفيز والمشاركة في خلق الفعل، حيث زمن العرض المسرحي، وفضاؤه، مساحة مميزة لحرية-مقتطعة؟- ولفعل جمعي/ جمالي، إن لم يكن معارضا، فهو حر في مجاوزة نسق الواقع، وهو حر في تعبيره المستقطب لمؤيدين/ متفرجين لرؤياه الجديدة .

بالرغم من ظهور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في ديسمبر عام ١٩٤٨ ، إلا أن معانيه ومضامينه كانت حاضرة، وممهدا لها منذ زمن بعيد، فحداثة المسمي والصياغة لا تتنافى مع قدم السعي لإثبات تلك الحقوق، أو المطالبة بها، وممارستها. ونستطيع أن نجد دليلاً لما نقول في مسار الحضارات والمجتمعات، أو في النموذج الأصغر لنشوء المسرح، وتطور مساره، وعلاقاته بالمجتمع وبالناس، وعلى ممارسة شعبية، وعلى توحيد لقوي المجتمع في شكله المدني الجديد، وعلى افتراض والدفع نحو- مساواة بين فئاته وأفراده، وعلى قيمة المشاركة الجمعية، والإدارة المشتركة، وتجسيد الإرادة الجماهيرية في مواجهة السلطة، كما ينطوي بالتأكيد على جوهر من الحرية في الانخراط في كل ذلك، وفي الاستمتاع به، والإسهام في تكوينه .

في الحقيقة أن كل هذه القيم والأفكار هي نفسها التي تتكون منها عدة بنود هامة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ولما لم يكن ذلك التشابه -بل التطابق- من قبيل المصادفة، فقد أصبح التضفير بين المجالين أمرا لا مفرمنه، ليس فحسب بسبب تلك الأهداف والقيم الفكرية المشتركة، وإنما أيضا- بسبب قدرة مجال دراسات حقوق الإنسان على الإسهام بقدر كبير في تقدم المسرح ووصوله إلى غاياته، تماما مثلما يستطيع المسرح نفسه القيام بهذه المهمة بالنسبة لهذا المجال. ونضيف أيضا سببا آخر، ألا وهو اندراج المسرح في عناصر المواد الخاصة بحقوق الإنسان، باعتباره جزءاً حيويا من الثقافة والتربية والفنون، ومن ثم فهو من أدوات وأهداف حركة حقوق الإنسان بشكل عام، فإذا تقدم تقدمت تلك الحركة ومحورها الإنسان- وإذا تقدمت الحركة تقدم المسرح كجزء منها .

استعراض بعض مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

" لكل شخص حق المشاركة الحرة في حياة المجتمع الثقافية، وفي الاستمتاع بالفنون، والإسهام في التقدم العلمي وفي الفوائد التي تنجم عنه .

لكل شخص حق في حماية المصالح المعنوية والمادية المترتبة على أي إنتاج علمي أو أدبي أو فني من صنعه ".

تلك هي عناصر المادة ٢٧ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، وهي المادة المنصبة كلها حول حقين متعلقين بالثقافة والإبداع، هما حق تلقي الثقافة والاستمتاع بها، وحق إبداع الثقافة وحماية هذا الإبداع، والحقان يندرجان تحت العنوان الأشمل لحق المشاركة الحرة في حياة المجتمع الثقافية. نضيف إلى هذه المادة، المادتين ٢٢ و٢٤ المتعلقين بضرورة حصول كل فرد على الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية اللازمة لكرامته وتنامي شخصيته، وبضرورة الحصول على الراحة وأوقات

الفراغ والأجازات الدورية مدفوعة الأجر .

تعلن هذه المواد من جديد ضرورة الحق الثقافي لكل مواطن، وتضعه في نفس مستوى الحق الاقتصادي والاجتماعي، كما تنمي أفقا جديدا لأهمية الحق الثقافي في تطوير شخصية الفرد في حرية، وفي حصوله على كرامته. فمن المعروف أن الشخصية تنمو وتتطور بشكل صحي في وسطها الطبيعي، ألا وهو وسطها الجمعي، كما تنمو من خلال تعرضها للواقع، والثقافة، والممارسات الحياتية و الفنية، ومختلف الآراء والأفكار والقيم والتجارب والمواقف والخبرات، ووفقا لإطار من الحرية اللازمة في التعرض، والوعي، والتفاعل مع ذلك كله .

بهذا المعني يصبح للمسرح دورا أساسيا في تنمية الشخصية في حرية، ويشترط لتحقيق ذلك، أولا، أن يكون المسرح واعيا بهذا الدور، ومؤهلا سياسيا وثقافيا لتقديمه، وأن تكون أعماله المعروضة تسعى بالفعل في سبيل تلك التنمية بطريقة غير مباشرة بالطبع- وثانيا، يشترط أن يعي المواطن تلك الإمكانية، وذلك الحق، وإن كان هذا الشرط متضمنا بالفعل في الشرط السابق باعتبار المبدع المسرحي أحد أفراد مجتمع المواطنة، كما يشترط لتحقيق هذا الدور في النهاية- إتاحة مبدأ الحرية التي ينبغي أن يؤدي المسرح دوره من خلالها، وينبغي أن تنمو من خلالها الشخصية، بل تنمو إليها (إلى الحرية)، وبالتالي يجب أن تكون العلاقة التفاعلية والجدلية بين المسرح والمواطن، علاقة حرة بالأساس إذا ما سعينا بجدية لتفعيل دور الثقافة والمسرح في تنمية الفرد وشخصيته، وفي تعزيز قيم حقوق الإنسان، سواء من خلال إتاحة لعب المسرح لدوره، أو من خلال العمل على إبراز نوعيات معينة من العرض المسرحي تلح على هذا المجال من التنمية .

إن المسرح من أقدم الفنون والوسائل عموما -التي سعت إلى تأكيد حقوق الفرد، والنضال الفني- من أجلها، وبما أن المسرح هو مصغر المجتمع بتكوينه، وشكله في الفضاء المكاني، وكونه جمعيا كظاهرة، وشراكيا في التأثير والتأثر- فقد كان سعيه للحقوق والحريات هو سعي مصغر لما يدور في المجتمع أو ينبغي أن يدور- وبما أن هذه الحركة، والعالم المصغر، هما على علاقة جدل مع المجتمع الأكبر والأشمل، فقد أثرتا عليه، وتأثرتا به، كان هناك دوما جدلا بين المجتمع المصغر والمجتمع الكبير، بين المسرح وواقعه، وبالتالي بين الحركتين، دون أن يفقد ذلك التمييز للمسرح بوصفه مؤشرا حيويا لما حوله من خلال متفرجه/ مبدعه/ المواطن .

" لكل شخص حق المشاركة في إدارة الشئون العامة لبلده، إما مباشرة وإما بواسطة ممثلين يختارون في حرية "

تلك هي العبارة الأولي في المادة ٢١ بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وبالرغم من أن هذه العبارة الافتتاحية وما يليها- توحي بطرح مبدأ الانتخاب والتمثيل السياسي والبرلماني، من أجل إدارة شئون الوطن، إلا أنه يمكن نقلها بسهولة إلي المجال المسرحي كمجال فني يستطيع بالتخيل أن يمنح فرصة للمتفرج في المشاركة في إدارة شئون بلده، فكأن المسرح هو ساحته الانتخابية، أو البرلمانية المتخيلة (وهو ما نجح فيه بالفعل كثير من العروض، ومنها عرض مسرح السرادق "احتفال الدراويش بإعلان

جمهورية زفتي") في الثمانينيات، كما يمكن تطبيق هذا المبدأ من ناحية أخرى على اعتبار المسرح نفسه موضوع الإدارة، لتطرح فكرة إسهام المواطنين في تشغيل وتسيير مسرحهم، بوصفه أحد شئون بلدهم. ونتوقف أولا عند الاحتمال الأول، حيث تصبح التظاهرة المسرحية أشبه بعملية تربية سياسية، وتدريب، وممارسة تمهيدية، وهو الأمر الطبيعي إذا ما نظرنا للمسرح كعملية تربوية بشكل أساسي، إلا أننا لا نقصد هنا- بالتربية الأسلوب الخطابي عالي النبرة- وبالتالي السطوي- ولانقصد بها المعنى التعليمي وتحديدا التلقيني- كما لا نقصد بها المعنى الأخلاقي أو التقويمي، فنحن لا ننطلق من أية مبادئ سلطوية سياسية أو فنية، أو مبادئ تعتقد أن المعرفة في حوزة فئة دون أخرى، بل لا نعتقد أساسا في المعرفة المطلقة. فالتربية في هذا الصدد هي عملية التشكل، والتبادل المعرفي، والبحث عن القيم، والسعي للوصول بالوعي إلي مرحلة أنضج .

وشيء عن المسرح

لقد كان المسرح الملحمي البريختي من أبرز النماذج في السعي نحو هذا النوع من التربية، وتحقيقه بقدر كبير، كما كان قرين البرلينر إنسامبل berliner ensemble ، في فرنسا، هو المسرح القومي الشعبي theatre national popular لجون فيلار (الذي نجح بالفعل مع المسرح الألماني في جعل المسرح موضوعا لإدارة المواطنين، بتشغيلهم المادي والفعلي المباشر له .

في هذا الاحتمال الأول، تتشكل الساحة المسرحية من خلال معمار يحقق الجدل بين ساحة التمثيل وساحة الجمهور، ويساوي في الفضاء المكاني وما يرمز إليه، وما يؤدي إليه من تأثير شعوري وتجمعي- بين هذين الشقين للعملية المسرحية بقدر الإمكان، فالحوار والتبادلية والاعتماد المشترك، هم من أهم دعائم هذا النوع من المسرح، ولا يمكن له أن يقوم إلا في ظل المساواة في طبقات المشاركة المسرحية، والعدل بينها في فرص التلقي والإسهام. وسواء كان العرض المسرحي يتقمص الآلية الواقعية في إجراء الانتخابات، ويعيد تجسيدها، أو يتقمص آلية البرلمان السياسي محولا فضاءه إلى ذلك الموقع، وجاعلا من أفراده أفرادا بالبرلمان، وأفرادا خارجه، أو كان يحيل إلى هذا أو ذاك دون تقمصه ودفع مشاركيه إلى التقمص معه (من خلال آليات غير مباشرة، أو بمشاهد أو إحالات جزئية داخل عرض أشمل)، فإنه في كل تلك الحالات لا تقوم له قائمة إلا بتفعيل أعضاء الحلبة المسرحية، والذين يعتبرون في مجموعهم شريحة ممثلة للمجتمع بتنوعاته، كما يعتبر كل فرد منهم -أو كل مجموعة أفراد- ممثلا لفئة كمواطن (بما قد يشمله ذلك من تعديل وحذف وإضافة)، أو يستشرف الدور المستقبلي الذي سوف يلعبه فيما بعد، والذي في هذه الحالة الثانية- يتكون من خلال هذه المحاولة، ويتخذ صبغة، أو على الأقل تتكشف بذوره وتوجهاته (فيصبح المسرح معملا للإعداد للدور السياسي)، أما في الحالة الأولي فيكون العرض فضاء لمراجعة الدور الذي لعب بالفعل، ومساءلته، وبالتالي الوعي به ونقده من الخارج، ونقد الواقع السياسي المحيط به، ومن ثم الاستفادة من مجمل هذا النوع من التفعيل من أجل الدور السياسي المستقبلي (ولا شك أن نوعي التفعيل يلتقيان بهذه

الطريقة، بشكل أو بآخر).

في هذا النوع المسرحي، الشائع أن تكون مساحة العرض البشرية أكثر تحررا من الواقع المحيط، وتحديدا الواقع السياسي الذي يتعامل معه، وأن تكون تلك المساحة ناقدة (ولو من خلال مجموعة من الحيل والمجازات) للسلطة المدنية والسياسية للمجتمع، وللجمهور/ المشاركين، تلك السلطة الواقعة أيضا على المسرح، وعلى أهله، مما يعني أن المسرح بهذه الطريقة يمارس حقه "كمواطن" في نقد السلطة التي تحتويه، كما يعني في العمق سماح تلك السلطة بهامش لكي تنقد نفسها، أي لنقدها الذاتي، من خلال المسرح. وهو ماله نتائج ومترتبات لا يمكن أن يستهان بها، بالنسبة للمجتمع، تبدأ تلك النتائج من إرقاء وعي المواطن/ المتفرج بدوره السياسي (والمجتمعي بالضرورة)، وتنتهي بتفعيله بأفضل الأشكال خارج الحلبة المسرحية، في الواقع السياسي الفعلي، ووفقا للوعي الذي دارت عجلته أثناء التظاهرة المسرحية، حتى يمارس حقه في المشاركة في إدارة شئون بلده العامة، سواء بنفسه (كممثل سياسي احتمالي) أو من خلال اختياره لممثلين عنه، بعد أن كان هذا الحق قاصرا، أو غير كامل التفعيل، أو ضعيف الأثر، بسبب مشكلات خاصة بالفرد، أو بالفئة، أو بالمجتمع، أو بالسلطة السياسية الحاكمة.

أما الاحتمال الثاني، والذي يعني اعتبار المواطن للمسرح كأحد شئون بلده التي يتعين عليه إدارتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فعلينا أن نشير فيه إلي تجارب البرلينر إنسابل والمسرح القومي الشعبي. ففي المسرحين تجسدت فكرة الإدارة السياسية/ المسرحية للمواطن، ومثلما تتكون الدوائر السياسية، ومنابر المشاركة في القرار السياسي للبلد، تكونت جمعيات من المواطنين لإدارة هذا المسرح وذاك. لقد كان لكل من المسرحين مدير مسئول، أو منشط مسرحي (برتولد بريخت في الحالة الأولي، وجون فيلار في الحالة الثانية)، كما كان له كيان وظيفي لإدارته الداخلية، إلا أن المواطنين الواعين بأن المسرح واحد من شئون دولتهم، وبأن لهم الحق في إدارته من الخارج، كونوا جمعيات، أو تجمعات أهلية، حملت أسماء مختلفة (مثل "جمعية أصدقاء المسرح القومي الشعبي" في فرنسا) لتمثل مجتمع الفرجة القادر ليس على تلقي المنتج الذي يعطونه له فحسب، بل على التوجيه نحو خلق هذا المنتج، وتسييره وتشغيله، أي تشكيله في النهاية .

كانت تلك الجمعيات كيانا منظما، بل كيانا سياسيا مؤدلجا في حد ذاتها، وكان ذلك بالطبع في إطار الحركة السياسية العامة لمنتصف القرن العشرين، وحقبة الستينيات منه، والتي شجعت على القيادة الشعبية، وتوزيع السلطة، واعتبرت الثقافة من أهم دعائم المجتمع المدني، وكان المسرح أكثر عناصرها فعالية وعلاقة حيوية بالمواطنين (على الأقل لكونه فن العرض الحي). من هنا كانت تلك الجمعيات تقيم الندوات حول عروض المسرح القومي الشعبي، وتناقش المخرج والمدير في اختياراته وتوجهاته، وكانت تعمل على توسيع قاعدة المشاهدة والتلقي لهذه العروض، وعلى نقلها إلى عدة أماكن خارج إطار المركزية، وكانت تسهم من خلال استبيانات ومذكرات في تحريك العملية المسرحية، وفي التخطيط للبروجرام المسرحي، ومراجعة ما تم من قبل، وكانت الهيئة المسرحية (بدافع إيمانها بدور

المواطن، واعتبارها نفسها جزءاً من مجتمع المواطنة والفرجة في الأساس) تقبل كل ذلك، وتعمل به في معظم الأحيان، بل إن ذروة إدارة المواطنين تجسدت حينما استطاعت تلك الجمعيات أن يكون لها دور مادي تمويلي بالأحرى- في تشغيل المسرح، وهو ما حدث في المسرح القومي الشعبي من خلال فكرة بيع ليالي العروض بالكامل أو جزئيا- للمتفرج من قبل ليلة الافتتاح، مما يسمح، بشكل أو بآخر، بدرجة ما من الاستقرار المالي بالنسبة للعرض المسرحي، وللمسرح نفسه بالتالي، حيث هناك ذلك الأمان في الحصول على متفرجين كل ليلة حتى انتهاء المدة المخصصة لليالي العروض. وكان ذلك يتم بالتعاون بين الإدارة الداخلية للمسرح، وممثلي جمعيات المتفرجين، أولئك الممثلين السياسيين/ المسرحيين للمواطنين في مجتمعهم المسرحي. وقد ترتب على ذلك إسهام هؤلاء المتفرجين تمويليا في تشغيل المسرح، وتسييره، لا سيما إذا عرفنا أن الدعم الحكومي الممنوح لهذا المسرح ما كان ليكفل استمراريته دون هذا النوع من التدخل الأهلي الذي كان بشكل أو بآخر- يحدد نوعية الأعمال المعروضة، أو التي ينبغي أن تستمر.

أما بالنسبة للبرلينر إنسامبل، فقد تفوقت التجربة إلي درجة أن المواطنين تمكنوا من إنتاج عروضهم، ليس فحسب بجمع قيمة التذاكر مسبقا، وإنما بجمع التبرعات والإسهامات المالية منهم لإنتاج العرض بصرف النظر عن التذاكر، حيث اعتبر المواطنون المسرح أشبه بالشركة التضامنية أو المساهمة، أي اعتبروه ملكا لهم، أو ملكية جماعية، وبما أن الجماعة هي التي مولت مسرحها فقد أصبحت مشاهدة عروضه مجانية بالنسبة لها، وبما أن الجماعة هي التي كونت مسرحها ماديا وحرفيا- فقد أصبح البرلينر إنسامبل هو مسرح الجماعة، الجماعة التي أدارت بالفعل شئونها بنفسها وبأموالها. وكانت تلك تجربة فريدة في تاريخ المسرح على الإطلاق .

خاتمة

نشير -أخيرا- إلى قدرة المسرح الكامنة، للقفز فوق بعض العراقيل من خلال التخيل، والمجاز، والألعاب الفنية، ومن خلال قدرته على التواطؤ مع المتفرج/ المواطن لمدة زمن العرض، ومجاوزة نسق الواقع بالعرض، ومن ثم تحريره مؤقتا، تمهيدا لتحريره تماما في الواقع، والضمير المضاف هنا عائد على المواطن والمسرح سويا .

كما نشير إلى أن تلك القدرة الاستثنائية (الخاصة بالفنون عامة، وبالمسرح خاصة، والتي تسهل القفز فوق "بعض" المعوقات لزمن وجيز على خلاف بقية المجالات الواقعية) يمكنها ألا تثمر على مستوي حركة الواقع، وتقف عند حد كونها ومضات سريعة، بل تزييفية. والشرط اللازم لتفادي ذلك هو تكاتف الحركة المسرحية لتفعيل هذه القدرة، والاتفاق على صيغها وغاياتها، والعمل بالمنطق التراكمي والتكاملي، وعلى المدى الطويل، بنوع من النضال والالتزام بقضية مشتركة، وبهدف مشترك، دون أن يؤدي ذلك إلى تنميط للإبداع، أو إلى وضع الجميع في قالب واحد، مسبق .

ونضيف ختاما أهمية دور حركة حقوق الإنسان، على المستوي العام، والمستوي الخاص بالإبداع،

فينبغي تشجيع العلاقة بين تلك الحركة والمجال المسرحي، حيث يجتمعان في المضمون والأهداف، وحيث الأمل في أن تكامل عملهما، والتفاعل بين أعضائهما، سوف يجدد الاثنين، ويقربهما أكثر من غاياتهما ، ومن المواطن الذي لن يقف عند حدود المطالبة بحقوقه، بل سوف ينتزعها .

٥- دور الفن الشعبي في نشر رسالة حقوق الإنسان

عبد الحميد حوّاس*

مقدمة

بداية، يتوجب عليّ التعبير عن شكر مركب لمن خططوا لهذا المؤتمر ومن نسقوا محاوره ونفذوه.

الشكر لهم، أولا، لأنهم دعوني للمشاركة في هذا المؤتمر والإفادة مما سيجري به من حوارات وتبادل للأفكار، وعقد صلة، ليس على المستوى الشخصي فقط، وإنما على مستوى المجالات المعرفية التي ينتمي إليها كل من المشاركين.

والشكر لهم، ثانيا، لأنهم حرصوا على إبراز دور الجوانب الثقافية المتعددة في نشر الوعي بحقوق الإنسان إذ أن نصف محاور هذا المؤتمر خصصت لوجوه من الثقافة السائدة، كالثقافة السياسية، والثقافة الدينية، والإعلام، ثم الفنون والآداب. وهذا الالتفات إلى الجوانب الثقافية وإبراز دورها، والاعتراف بتأثيراتها، سلبا وإيجابا، في تعليم حقوق الإنسان ونشرها، أمر يجب التنويه به وتعضيده. فلقد طال العهد بحركة حقوق الإنسان وهى تكاد تحصر رؤيتها ونشاطها في الجوانب القانونية وما يتصل بها من حقوق تتطلب التشريع لها أو اتخاذ السُّلطات لسياسات وقرارات منظمة لها. وجرى التعامل مع مفردات حقوق الإنسان على أنها صياغات قانونية جاهزة وليس على الناشطين في حركة حقوق الإنسان إلا نشر مواد هذه الحقوق وتعليمها للآخرين. وربما كان هذا واحداً من أسباب تعويق اتساع حركة حقوق الإنسان وبقائها شأنا نخبويا. وفي ذلك الطور من نمو حركة حقوق الإنسان يسقط من جدول أعمالها ما يتعلق بالشأن الثقافي وتقدير أهمية تأثيرات العوامل الثقافية المتعددة في تشكيل وعي الفرد بحقوقه وفي تكوين الإرادة المجتمعية لصون هذه الحقوق وتنميتها.

والشكر لهم، ثالثا، لتخصيصهم محورا لدور الفنون والآداب في نشر رسالة حقوق الإنسان، إذا إنه من بين المناشط الثقافية المختلفة تكتسب الآداب والفنون وضعية متميزة، من حيث إمكانات بث قيم حقوق الإنسان وتعزيزها. وهذه الوضعية المتميزة ناتجة عن طبيعة الفن التواصلية، من جهة، وعن علاقته الخاصة بجمهوره من المتلقين، من جهة أخرى.

---

* باحث في الفنون الشعبية.

والشكر لهم، رابعا، لأنهم تذكروا "الفن الشعبي" وعدوه ضمن الفنون والآداب ذات الدور في نشر رسالة حقوق الإنسان. فالسائد هو إغفال هذا "الفن الشعبي" وانتقاص إيراده في مثل هذا السياق.

غير أننا -في هذه المداخلة- إذا كنا سنقف عند "الفن الشعبي" لننظر في دوره في نشر رسالة حقوق الإنسان، فإن هذا يدعونا إلى أن ننبه إلى نواحي الالتباس التي تحيط باستخدام هذا المصطلح "الفن الشعبي" وجمعه "الفنون الشعبية". فلقد جرى استخدامه في النصف الثاني من القرن العشرين، بما يفضي إلى معاني مختلفة تتعدد باختلاف التكوين المعرفي لمستعمليه، وبتنوع مشاغلهم واهتماماتهم، وبتعدد رؤاهم العقيدية ومناظيرهم الفكرية، بل وبطبيعة الموقف أو السياق الذي يرد فيه استخدام المصطلح.

مصطلح الفن الشعبي

لقد استخدم غير قليل من المتصلين بالأوساط التشكيلية مصطلح "الفن الشعبي" وهم يعنون به مجرد الرسوم والمشغولات الزخرفية التي أنتجها غير الدارسين بالمعاهد الفنية من أبناء البيئات غير الحضرية، بينما استخدمه آخرون من ذوي الاهتمامات الموسيقية وهم يعنون به مجرد الألحان الشائعة التي تؤدى على آلات موسيقية تنتمي إلى بيئات بلدية أو ريفية. وفي الوقت نفسه استخدم المصطلح كثير من المهتمين بالأدب، وخاصة الشعر، وهم يقصدون كلمات الأغاني والمواويل وأمثالها مما يردده العوام. بل إن منهم من استخدم المصطلح معمماً إياه على كل منتجات النظم المؤلفة بالعامية. وبالمثل سنجد من ينشغل ذهنه بالأداء الراقص يستخدم المصطلح قاصراً إياه على ما أصبح يسمى "الرقص الشعبي" وهو صناعة فرق يقلد بعضها بعضا وجرى انتشارها وامتدادها من مواضع التمثيل الرسمي للدولة إلى مواقع الملاهي الليلية. وعلى هذه الشاكلة تعدد استخدام المصطلح وتباينت دلالاته حتى أصبح باعثا على التشوش، وجالباً لسوء الفهم، وداعيا لافتقاد التفاهم.

وقد يظن أنه لإزالة هذا التشوش والالتباس في استخدام مصطلح "الفن الشعبي" الأخذ في التقدير أن المصطلح يشير إلى مجموع هذه الاستخدامات التجزيئية. غير أن حاصل الجمع هنا سيكون مسحا ملفقا وستظل التباينات، بل والتناقضات قائمة بين المنظورات التي يعبر عنها كل استخدام فيما يخص ماهية كل من "الفن" و"الشعبي" وعلائقهما.

الثقافة الشعبية

ولكن الخطوة الحقة لإزالة هذا التشوش وتوابعه هي بالعودة الجذرية إلى الأصول الأولى المحققة لوجود "الفن الشعبي"، وصياغة هويته وذلك بالانتباه إلى أن "الفن الشعبي" أو بالأحرى "التعبيرات الفنية الشعبية ليست إلا فرعا من جسم كبير هو "الثقافة الشعبية". ومن هذه "الثقافة الشعبية" المتواترة بين أبناء مجتمع شعبي بعينه تتحدد طبيعة "الفن الشعبي" المتواتر بين أبناء ذلك المجتمع ويتم صياغة مقوماته وتجلية سماته وملامحه.

ونحن هنا نستخدم مصطلح "ثقافة" بالمعنى المعتمد الآن في الدراسات الإنسانية المعاصرة والذي يعني بها: مجموع الخبرات التي حصلتها جماعة بشرية بعينها، والتي استطاعت بواسطتها إنتاج معاشها وتنظيم علاقاتها الداخلية والخارجية وتحديد مناحي سلوك أبنائها، وتشكيل رؤية هذه الجماعة للحياة وموضعها في الكون، وإنشاء إبداعاتها المادية والمعنوية وإنتاج تعبيراتها العقلية والوجدانية.

وفي المجتمعات التاريخية المركبة، مثل المجتمع العربي عامة والمجتمع المصري خاصة، تكتسب الثقافة نسبتها "الشعبية" نتيجة الازدواج الثقافي الحادث داخل البنية الثقافية لهذا المجتمع. إذ توجد ثقافة يجري بثها وتعليمها بين الفئات الاجتماعية السائدة يمكن تسميتها ثقافة الخاصة أو الثقافة الرسمية المعتبرة، بينما توجد ثقافة أخرى مكتسبة خلال التنشئة وبالوسائط الاتصالية الشخصية، وتشيع غالبا بين الفئات الاجتماعية المَسُودة، وهى التي يمكن أن نسميها ثقافة العامة أو الثقافة الشعبية.

والثقافة الشعبية بوصفها البنية الثقافية الحاضنة لأبناء المجتمع، فهى التي ينشأ في مهدها المواطن ويتكون تكوينه الأساسي القاعدي، تكون هي المصدر الذي يحدد نسقه القيمي ونظامه الرمزي المرجعي، وهى تشكل موجهات سلوك ومؤطرات نظرته إلى نفسه وإلى الآخرين أي وعيه بذاته وبمحيطه.

وسيتبقى هذا النسق القيمي وذلك النظام الرمزي والمحددات السلوكية تتجادل مع ما يواجهه المواطن من أنساق وموجهات في مختلف أطوار نموه مع متغيرات أحداث حياته، حتى وإن تلقى تعليما نظاميا مغايرا لمفردات الثقافة الشعبية التي نشأ عليها.

ومن هنا، تتبع أهمية التفات الناشطين في حركة حقوق الإنسان إلى وضع الثقافة الشعبية في أوليات اعتبارهم والعمل على فحص مكوناتها وحسن تفهمها، ومن ثم إدراك المبادئ والأسس المكونة لها والتي تفضي إلى وجودها على النحو التي عليه، الأمر الذي يتيح لأولئك النشطاء التوصل إلى شكل الخطاب المناسب مع التجمعات والجماعات التي يسعون إليها ويهدفون إلى التحاور معها،ابتغاء تكوين أوسع قاعدة وأصلب إرادة مجتمعية تصون حقوق الإنسان وتنميها.

وتتعزز أهمية هذا الالتفات إلى الثقافة الشعبية بما أدركه العاملون في حركة حقوق الإنسان من أن العمل الثقافي شرط وجود لعملهم وهو الكفيل باستمراره. إذ لابد من وجود منطلق يشيع قيم حقوق الإنسان، لكي يتدعم أي تقنين لحماية هذه الحقوق، فضلا عن أن وجود ثقافة ترعى حقوق الإنسان هو الذي يجعل من إعمال هذه الحقوق لا مطلبا مجتمعيا وحسب، وإنما بدهية سلوكية وأسلوبا في التعامل.

الثقافة الشعبية وقيم حقوق الإنسان

ومن هنا كان بودي التوصية لدى المخططين لمحاور هذا المؤتمر بأن يخصص محور لتأثيرات الثقافة الشعبية في نشر قيم حقوق الإنسان وتعليمها. فالثقافة الشعبية تحتاج إلى فحص متقصٍّ، من زاوية حقوق الإنسان، تقصيا لا ينهض به إلا عديد من الكوادر القادرة، نتيجة لاتساع مجالاتها من جهة، وعمقها من جهة ثانية، وتعدد تجلياتها ومظاهرها، بل وتناقضها في غير قليل من الأحيان، من جهة ثالثة.

فإذا كان من مكونات الثقافة الشعبية ما يدعو إلى التسامح مع المختلف ويحض على قبول الآخر-مثلا، فهناك من المكونات الأخرى ما يدعو إلى التمركز حول الذات، الذات الفردية أو الذات الجمعية، وبالتالي يفضي إلى التعصب والقضاء على الآخر، وإذا كان هناك من مكونات الثقافة الشعبية ما يؤكد التعاضد بين أبناء المجتمع الشعبي ويعمل على التكافل بينهم والمشاركة والمساواة، فهناك من المكونات الأخرى ما يعمل على نقض هذه القيم والانتقاص منها.

مهما يكن من أمر، فإن دارسي المأثور الشعبي يقسمون مكونات الثقافة الشعبية إلى أربعة فروع رئيسية كبرى:

١- المعارف والتصورات الشعبية.

٢- العادات والتقاليد الشعبية.

٣- الثقافة المادية الشعبية.

٤- التعبيرات الفنية الشعبية.

وهذا الفرع الأخير المرادف لما انتهى إليه حديثنا السابق عن "الفن الشعبي" ولقد شددنا إذ ذاك- على أن السبيل إلى وضع مصطلح "الفن الشعبي" في إطاره المفهومي والدلالي الصحيح هو بإدراك صلته العضوية بالثقافة الشعبية بوصفه فرعا منها وعضوا من أعضائها. وهذا الإدراك لهذه الصلة العضوية يوضح طبيعة هذا الفن وخصوصيته، ويتبين لنا المشترك الذي يجمع الفن الشعبي مع الفن الرسمي، كما يستبين المختلف الذي يميز أحدهما عن الآخر، حيث ستتجلي أمامنا مقومات الفن الشعبي الأساسية، مثل الشفهية، والجمعية، وعراقة مكوناته، وتداخل وجوهه وجوانبه وتمازجها مثلما هو حادث بالنسبة لامتزاج المنفعة مع الجمال، أو امتزاج الأنواع والأجناس والأشكال، بل والفنون.

وهذه المقومات التي نستند إليها في تحديد هوية الفن الشعبي وطبيعته المغايرة للإبداع الفني في الثقافة الرسمية، لا تجعلنا نكف عن تمييز الاختلافات النوعية بين ألوان التعبير الفني في الثقافة الشعبية وعادة ما يقسم دارسو المأثور الشعبي التعبيرات الفنية الشعبية إلى أقسام خمسة:

١- التعبيرات الصوتية الشعبية (الأداء الموسيقى الشعبي)

٢- التعبيرات الحركية الشعبية (الأداء الراقص الشعبي)

٣- التعبيرات التشكيلية الشعبية (الأداء التشكيلي الشعبي)

٤- التعبيرات التشخيصية الشعبية (الأداء التمثيلي والدرامي الشعبي)

٥- التعبيرات القولية الشعبية (الأداء الأدبي الشعبي)

وفي إطار ما ناقشناه في الحديث السابق، هل يكون لهذه التعبيرات الفنية الشعبية دور في تعزيز قيم حقوق الإنسان؟ والإجابة عن هذا التساؤل تخرج عن التبسيط الذي يدفع للرد بنعم أو لا. ذلك أن التعبيرات الفنية الشعبية، في أدائها الميداني المعيشي، تتضمن -مثلها مثل الثقافة الشعبية ككل- مكونات تؤدي للإجابة بنعم، كما تتضمن مكونات أخرى تؤدي للإجابة بلا.

صوتان: موجب وسالب

فالواقع أن الصوتين موجودان معا، يتحاوران أحيانا ويتقاطعان أحيانا أخرى، بل ويزيح أحدهما الآخر في أحيان كثيرة. ذلك أن التعبيرات الفنية الشعبية بوصفها المعبر عن الثقافة الشعبية بشمولها واتساعها وتعدد مستوياتها وتباين تشكيلاتها وتراكم عناصرها ومكوناتها، فضلا عن تعدد المواقف والمراحل التي تعاقبت عليها وكونت طبقاتها المختلفة، لكل ذلك فإن كل هذا لابد وأن ينعكس في التعبيرات الفنية الشعبية في صياغة رؤى ومواقف متباينة والتي يمكن إجمالها وتوزيعها على هذين الصوتين. خاصة وأن الجماعات الشعبية وجدت في التعبيرات الشعبية متنفسا ومجالا للتعبير عَمّا لا تستطيع التعبير مباشرة عنه إزاء الموضوعات والقضايا التي تهمها ولكنها كانت تكبت أو تُقمع أو تُهمّش أو يُسكت عنها ويقع تجاهلها أو إغفالها.

إننا سنجد في القصص والأمثال والأقوال السائرة وغيرها من أشكال التعبير في الأدب الشعبي ما يؤكد التمايز الاجتماعي والتحيز العرقي والنوعي، ولكننا في الوقت نفسه سنجد نصوصا تؤكد حقوق الإنسان الأساسية: حق المساواة وعدم التمييز، وحقه في إشباع حاجاته الأساسية واقتسام الموارد. ولعل تنويعات حكاية الحسرة على المدينة المفقودة خير معبر عن ذلك. تلك المدينة التي تكفل العمل لكل قاطنيها، وتكفل سد حاجة كل منهم، وفقا لمبدأ كل يعمل حسب قدرته، وأجره قدر حاجته. وهى مدينة ينتفي التعامل فيها بالنقود، أما الخطيئة الكبرى التي تستوجب الطرد منها فهي الاكتناز أو أخذ ما يزيد عن الحاجة.

ومثلما سنجد نصوصاً تسلم بانتهاكات الكرامة الإنسانية و انتهاك حق البشر في احترام كياناتهم الجسدية والمعنوية، فإنّا سنجد نصوصا تعلي من قيمة الإنسان وتؤكد حق الفرد في حياة كريمة آمنة. ولعل ما يرد من مثل هذا في القصص التي تتضمنها السير الشعبية، وخاصة السير التي من نوع سيرة الإمام علي كرم الله وجهه وما يقوم به من أدوار البطل الثقافي المحرر للأفراد والجماعات من إسار ما يكبلها من ضرورات مخجلة بالحرية الإنسانية.

وإذا تركنا مثال نصوص الأدب الشعبي وانتقلنا إلى مثال من مظاهر التعبد الحركي (الراقص) الشعبي، سنجد كيف أن منها ما يستخدم لتكريس القبلية أو الطائفية وتمايزهما عن الجماعات الأخرى المجاورة وأحيانا ما تؤدي إلى تكريس تمايز الذكر عن الأنثى و تأكيد الأفضلية الذكورية. ولكنا سنجد تعبيرات حركية (راقصة) أخرى تشيع قيم المساواة واتساع الأفق لا لقبول الآخر وحسب، بل

وتقدير مواطن الإبداع لديه تثمين تميزه.

وبالمثل في العادات والتقاليد سنجد منها ما يدفع إلى الانشغال بحماية الذات والعمل على صعودها في السلم الاجتماعي ولو على حساب الآخرين. ولكنا سنجد ممارسات وأعراف ملزمة تعضد التعاون والتضامن الجمعي ومساندة المستضعفين أو المتألمين.

وعلى نفس المنوال سنجد مظاهر احتفالية حاشدة يختلط في مواكبها المظاهر السلبية مع المظاهر الإيجابية، كما تختلط التعبيرات الفنية المختلفة، حيث سنجد الأداء التمثيلي مختلطا مع الأداء الموسيقي والأداء الراقص، فضلا عن جوانب التشكيل والتعبير الأدبي. ولكن الجماعة الشعبية كانت تستخدم هذا الموكب الحاشد في التعبير عن آرائها وإن كان بطرق غير مباشرة في السلطة ومؤسساتها وفي التمايزات الاجتماعية والعرقية والنوعية السائدة. وخاصة ما كان منها ينصب صعلوكا أميرا طوال يوم الاحتفال يفرض إلزامات يقلب بها السنن والأعراف المرعية بواسطة المؤسسات الرسمية. وقريب من ذلك ما كان يسود في تلك المواكب وأشباهها من "تجريس".

لعل هذه الإشارات المتعجلة لأمثلة من تعبيرات فنية متنوعة تكون قد وضحت الفكرة الأساسية، وهى وجود هذين الصوتين في التعبيرات الفنية الشعبية وصوت يُعلي من قيم حقوق الإنسان وصوت يؤكد استلابها.

وإذا كان الأمر كذلك، فما هو دور الفن الشعبي في تعزيز قيم حقوق الإنسان؟

يفيدنا هنا أخذ الدرس المستفاد من الجماعات الشعبية نفسها وممارساتها في هذا الصدد. ذلك أننا سنجد أن الجماعة الشعبية المنكفئة على نفسها، والتي تؤثر اجترار ماضي أسلافها، والتي تتمسك باحتذاء أساليب عيش الأجيال السابقة، وترى في التمركز حول نفسها وسيلة حماية ضد متغيرات الزمان، سنجد أن مثل هذه الجماعة تشيع الصوت المستلب لحقوق الإنسان عموما، بل إن تلك الجماعات توظف ما يمكن أن يكون منطلقا لقيم إيجابية توظيفا يفضي بها أن تكون أداة لمزيد من استلاب الإنسان. وتتحول مبادئ التضامن والتعاضد بين أبناء المجتمع الشعبي إلى وسائل سخرة واستغلال للأب البطريركي المهيمن، وهكذا.

وفي المقابل، سنجد أن الجماعات الشعبية التي امتلكت إرادة جماعية ساعية للخروج من دوائر عزلتها للالتقاء مع الجماعات الأخرى المكونة لنسيج الوطن، والتي تسعى إلى أن تكون حاضرة في المشاغل الوطنية العامة وأن يكون لها إنجازها فيها، والتي أدركت قوة قانون الصيرورة والتغير، حتى بالنسبة لمكونات الثقافة الشعبية ذاتها، فإن هذه الجماعة ستدفع إلى المقدمة الصوت الذي يعلي من قيم حقوق الإنسان. وحتى أشكال التعبير الفني الشعبي التي يوجد بها مظاهر من استلاب هذه الحقوق ستجد أنه يؤولها ويعيد تشكيل عناصرها لكي تبرز وتتعزز القيم التي تحافظ على حقوق الإنسان.

ولذا سنجد -مثلا- كثيرا من قصص الخارجين على القانون والشطار واللصوص والنوادر والنكت، بل وكرامات الأولياء تصبح مجالاً لتحقيق المساواة والعدل وتحقيق حرية الاعتقاد والامتلاك، بل

والانتصاف للأنثى من الذكر إن لم يكن تغلّبها عليه، ويجري إشاعة هذه القصص، وأمثالها من التعبيرات الفنية في صورها ومتغيراتها المتحولة هذه لتأكيد ما تتضمنه من رسالة.

الدرس المستفاد

إذن، فالدرس المستفاد من الجماعات الشعبية نفسها هو أن نأخذ بمبدأ أن "الفن الشعبي" ملكنا كما كان ملك أسلافنا.

وعلينا الاقتراب منه وفحصه ومعرفة مكوناته لكي نحسن تفهمه وندرك مغازي أبنيته وقوانين تركيب هياكله. وهو الأمر الذي سيمكننا من تفهم أنساقه الرمزية ومرجعيات خطابه. وإذا تملكنا حسن الفهم هذا، مع قدرة إبداعية وخيال وثاب، لأمكننا أن نستند على هذه المرجعية الموجودة لدى أبناء الوطن الذين نتوجه إليهم في عملنا لتعزيز قيم حقوق الإنسان، ونوجد لغة تفاهم مشترك من جهة، وإرادة مشتركة نقلع بها معاً إلى آفاق إنسانية أرحب يسودها قيم العدل والحرية والمساواة.

الفصل السابع

دور الإعلام
في نشر ثقافة حقوق الإنسان

١ - فرص الاستفادة من الفضائيات العربية*

نعومي صقر**

مقدمة

تقدم داني شيشتر، وهو صحفي وداعية صحافة ديمقراطية في الولايات المتحدة، إلى شبكة تلفزيون أمريكية بمقترح لحلقات تلفزيونية عن حقوق الإنسان. وقد رفض مدير الشبكة المقترح. وأبلغوه "أننا آسفون، لكن موضوع حقوق الإنسان ليس مبدأ ناظما بما يكفي لحلقات تلفزيونية". فصدم شيشتر وخاب أمله. وقد قال وهو يعيد الحكاية في مؤتمر لمنظمة العفو الدولية عقد بلندن احتفالا بالذكرى الخمسين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان "يعتبر الطبخ مبدأ ناظما بما فيه الكفاية لسلسلة برامج تلفزيونية، بينما لا تعتبر حقوق الإنسان كذلك".

وفي حين أن إحباط شيشتر شاركه فيه ناشطو حقوق الإنسان في كل مكان، فقد لا يكون أمرا بناءً أن أتأمل، بإيجاز، في تقديمي لموضوع الفضائيات العربية وحقوق الإنسان إذا ما كان التلفزيون وثقافة حقوق الإنسان ذوي صلة ببعضيهما في أي مكان آخر في العالم، وإلى أي مدى، سواء كانت هذه التلفزيونات أمريكية أو أسترالية أو عربية. إذن فهذه الورقة تبدأ من النظر في القضايا ذات الطابع العام التي تنشأ عن تمويل وملكية وتشغيل الفضائيات والتي تؤثر على: متى وأين وكيف يمكن عرض برامج تدور حول موضوعات حقوق الإنسان؟. وتمضي الورقة قدما لتناقش إلى أي مدى ستكون القنوات الفضائية العربية ميالة أو غير ميالة إلى ترويج قضية حقوق الإنسان. ثم تناقش الورقة بعض السبل العملية المحددة التي يمكن بها أن يتخذ دعاة حقوق الإنسان مدخلا داعما لتسهيل نشر ثقافة حقوق الإنسان عبر الفضائيات العربية.

---

* أعدت هذه الورقة باللغة الانجليزية، وترجمها مركز القاهرة للعربية.

** مستشارة ومحاضرة في الإعلام- بريطانيا.

التلفزيون وثقافة حقوق الإنسان

لعل شبكة التلفزيون الأمريكية كانت تتساءل عندما رفضت برنامج شيشتر المقترح، أي نوع من الإعلانات ستجذبه سلسلة حلقات حول حقوق الإنسان؟ لقد قارن شيشتر، المرور من رفض برنامجه، برامج الطبخ بحقوق الإنسان، فالأولى لها قدرة كبيرة على جذب الإعلانات (لذلك فهى نوعية من البرامج مقبولة)، بينما حقوق الإنسان ليست كذلك. مؤكدا أنه ليس كل ما يعرض على التلفزيون التجاري يرتبط مباشرة بالإعلانات. لكن الباحثين في مجال الإعلام تيقنوا منذ وقت طويل أن الغرض الرئيسي من معظم الإنتاج الإعلامي التجاري هو تقديم المشاهدين إلى المعلنين. فتقديم البرامج إلى المشاهدين هدف ثانوي فحسب، يدين بوجوده للهدف الأول. وتظهر حقيقة أن الاعتبارات الإعلانية تقحم في كل مجالات البرامج في الممارسة المضطردة لإظهار المنتجات في الدراما، حيث تستخدم الشخصيات في الدراما التلفزيونية أو المسلسلات الكوميدية بشكل ظاهر مواداً تحمل أسماء علامات تجارية معروفة. وبعبارة أخرى فتمويل البرامج التلفزيونية هو محدد حاسم لمحتواها. ولكن فيما يتعلق بالقنوات الفضائية، كما سنوضح أدناه، فثمة طرق معينة للتمويل ممكنة. وهذه الحقائق الأساسية تلقي الضوء على الفروقات الرئيسية بين ثلاثة نماذج تنظيمية للقنوات التلفزيونية ستكون مرجعية للنقاش اللاحق حول برامج حقوق الإنسان. والنماذج هى: التلفزيون التجاري المملوك للقطاع الخاص، وتلفزيون "القطاع العام" الذي تديره الحكومة، وتلفزيون الخدمة العامة المستقل .

يعتمد النمط الأول على عائدات الإعلان أو على دعم المكونات الأخرى لإمبراطورية إعلامية عابرة للقوميات هو جزء منها مثل روبرت ميردوخ كوربوريشن أو مجموعة ديزني أو فياكم وغيرها. وهذا النوع من القنوات يعبر الحدود بحثا عن الأرباح. والنمط الثاني قد يعبر الحدود بدوره مثلما تفعل "النسخ" الفضائية من كل المحطات التلفزيونية العربية المملوكة للدولة. ومن نماذج المحطات العربية القنوات الفضائية المصرية والأردنية والسورية، وهذه المحطات تمول مباشرة من الدولة. ويمكن القول إن حقيقة أنها ليست ممولة من رسوم اشتراكات المشاهدين تضعف من مسئوليتها أمام المشاهد العادي.

وثمة فارق مهم بين تلفزيون القطاع العام الذي تقدمه محطات فضائية عربية تملكها الدولة وبين الفئة الثالثة التي أشرنا لها أعلاه، وهى تلفزيون الخدمة العامة المستقل. ومحطات الخدمة العامة، من قبيل تلك الموجودة في أوروبا واليابان، تديرها مفوضيات خاصة مستقلة عن الحكومات، وتنظر محطات الخدمة العامة إلى مشاهديها بوصفهم جمهورا ذا عقلية مستقلة أكثر منهم جماهير تتم تعبئتها. ففي ديسمبر ١٩٩٤ وافقت اللجنة الوزارية لمجلس أوروبا على محطات الخدمة العامة باعتبارها منبرا للتعبير عن أوسع طيف ممكن من الآراء ووجهات النظر، وباعتبارها بالتالي منابر مهمة للعمل الإعلامي في المجتمع الديمقراطي، بعد أن حولت فترة مديدة من التفكك في أوروبا محطات الخدمة العامة إلى مؤسسات ضعيفة أمام نهب عمالقة الإعلام التجاري عابرة القوميات. وبسبب الطريقة التي تدار وتمول بها محطات الخدمة العامة فإنها تفسح مجالا أكثر ترحيبا ببرامج

حقوق الإنسان. وفي نفس الوقت، ولأن هذه المحطات تدار وتمول وطنيا، يميل أكثرها في الوقت الراهن إلى أن يعمل على نطاق وطني محدد. وتشن مختلف المجموعات الدولية المناصرة للديمقراطية وحقوق الإنسان الحملات لمواجهة انتشار الإعلام التجاري العابر للقوميات بإعلام خدمة عامة على النطاق العالمي، لكن محاولات هذه المجموعات لمناقشة تمويل جهودهم عبر اليونسكو قد فشلت حتى الآن[1].

وإلى جانب العلاقة بين ملكية التلفزيون ومحتوى بثه، فالعلاقة الأخرى التي يجب وضعها في الاعتبار هى العلاقة بين "أجناس" البرامج التلفزيونية وموضوع حقوق الإنسان. ولعل الشبكة الأمريكية التي رفضت مقترح داني شيشتر قد تساءلت ما إذا كانت سلسلته ستحوي عناصر إخبارية، وثائقية، أم حلقات نقاش أم برامج حوارية Talks Show، أم مداخلات هاتفية أم شئ آخر. وفي الواقع فهناك العديد من الصيغ البرامجية بما في ذلك الرسوم المتحركة التي يمكن استخدامها في معالجة مباشرة أو غير مباشرة لقضايا حقوق الإنسان. ولكن لا يجب تصنيف البرامج التي تتضمن موضوعات حقوق الإنسان على هذا النحو. فأحد طرق تقييم آفاقها هو التفكير من زاوية، إذا كانت الحقوق محل الحديث هى حقوق فردية مثلما في حقوق الطفل والكبار مقابل العائلة والمدرسة أو مكان العمل- أم حقوق جماعية- مثلما في الحق في الاجتماع السلمي، الحق في انتخاب الحكومة أو الحقوق الاقتصادية والثقافية. وتبني هذا المنظور يوسع عدد البرامج التي تكرس نفسها لمناقشات حقوق الإنسان. لقد صك الأمريكيون تعبير "تلفزيون مبرد المياه"، وهذا هو النوع الذي يدور الحديث عنه في الصباح التالي عندما يلتقي زملاء العمل وهم يتناولون كوب ماء أو قهوة. وبإمكان مسلسلات الدراما الواقعية أيضاً أن تثير النقاش حول القضايا الاجتماعية مثلما تستطيع البرامج الهجين مثل "الدراما الوثائقية " docu-soaps والأخيرة ابتكار جديد تقدم من خلالها خبرات الحياة اليومية الحقيقية للعاملين في كيان ما، مثل شركة طيران أو فندق أو مخزن على الشاشة بالأسلوب القصصي للمسلسلات الاجتماعية .

إن حقوق المرأة والطفل في التحرر من التمييز والعنف البدني ليست قضايا سياسية صريحة بالمعنى الواسع، لكنها تشكل مع ذلك جزءا لا يتجزأ من ثقافة حقوق الإنسان. وشأنها شأن قضايا الحقوق السياسية، يمكن معالجتها بشكل جيد من خلال الأفلام أو المسلسلات الدرامية أو من خلال البرامج الحوارية. وهنا يمكن أيضا المزاوجة بين "الأجناس" التلفزيونية. وقد استخدمت سحر خليفة، الكاتبة الفلسطينية المهتمة بقضايا المرأة والأسرة، الدراما والنقاش في حلقات تلفزيونية أعدتها مكونة من اسكتشات قصيرة توضح قضايا حقوق الإنسان ذات البعد الأسري، يتصل بعدها المشاهدون هاتفيا لنقل تعليقاتهم إلى مقدم البرنامج في الاستديو. أما بالنسبة للحقوق الجماعية فأول نوع من البرامج يقفز إلى الذهن هو البرامج الثقافية وحلقات النقاش. لكن يجب ألا ننسى أن الإسهام الأكبر الذي قدمه البث التلفزيوني العابر للحدود إلى قضية النهوض بثقافة حقوق الإنسان لم يكن في شكل تحليل أو نقاش، بل الأخبار المباشرة التي تقدم لأغراض الإبلاغ المحض. فعلى سبيل المثال استقبل

الألمان الشرقيون الصور التلفزيونية التي نقلت قسوة شرطة ألمانيا الشرقية عبر التلفزيون الألماني الغربي في سلسلة من الأحداث المتتابعة التي توجها انهيار جدار برلين. كذلك حققت الانتفاضة ضد شاوسيسكو رئيس رومانيا في أواخر ١٩٨٩ زخمها عندما رأى المشاهدون في بعض أنحاء البلاد مشاهد الاحتجاجات في أنحاء أخرى، ليس على التلفزيون الروماني، وإنما على التلفزيون المجري[٢]. كما تأثرت حصيلة حملة الانتخابات التايلندية في أكتوبر ١٩٩٢ بتوزيع أشرطة فيديو قُرصنت من شريط إخباري يصور الشرطة وهى تفرق المظاهرات في بانجكوك. وقد أرسلت الصور التي التقطها مصور واحد بواسطة كاميرا مسجلة إلى المملكة المتحدة ثم بثت من هناك إلى هونج كونج حيث أذيعت عبر كل قارة آسيا. إن الإرسال الإخباري الذي تبثه القنوات الفضائية لا يعرض الصور السلبية فقط. فهو يقدم أيضا أناسا يؤكدون على حقوقهم في تغيير الحكومة ويتظاهرون ويضربون أو يحاسبون المسئولين، وتقدم هذه القنوات نافذة على العالم يستطيع من خلالها المراسلون أن يطرحوا تساؤلاتهم بالحاح.

خصوصية القنوات الفضائية العربية

إذا حاولنا الآن أن نطبق التصنيف الذي ناقشناه أعلاه على القنوات الفضائية العربية، فأول ما يظهر لنا هو صعوبة التعميم. وما طرحناه هو أن الملكية والتمويل وطريقة الإدارة هى عوامل حاسمة في تحديد محتوى البرامج. لكن ليس ثمة انسجام بين القنوات الفضائية العربية في هذه النواحي. فبينما يمكن إرجاع السيطرة التحريرية بدرجة أكبر إلى الحكومات أو العائلات الحاكمة، يخلق المزج بين الملكية الخاصة وملكية الدولة عوامل أخرى مختلفة من زاوية تدفق السيولة. فقد قامت محطة الـ MBC في ١٩٩٨ بعملية إعادة هيكلة بهدف ظاهر، هو تقليل نفقات الإنتاج وزيادة العائد من الإعلانات. وقد تحول المدير التنفيذي الذي استلم عمله في تلك السنة -وهو بريطاني خبير بتقليص التكلفة والأجور- بحسم نحو الترفيه وبعيدا عن الأخبار.[٣] وقد تعرض تمويل قناة الـ ANN -بسبب كونها تعتمد على الموارد الشخصية لرفعت الأسد- إلى تقلبات شديدة. وهناك أيضا اختلافات تعتمد على الموقع، فعلى سبيل المثال تتعرض قنوات مثل الـ MBC أو الـ ANN أو المستقلة، التي تتخذ من لندن مقرا لها، إلى تنظيم أقل صرامة من تلك الموجودة في العواصم العربية. فأي معايير رقابية تلتزم بها هى معايير مفروضة ذاتيا. ويساعد هذا النسق من التمييز بين القنوات على تحديد قابليتها لنشر ثقافة حقوق الإنسان.

والقناة التي تزعم، من بين كل القنوات، أنها أنشئت على مثال محطات الخدمة العامة بمزجها بين التعليم والتسلية، هى القناة التي بدأت بعاملين قادمين من هيئة الإذاعة البريطانية BBC. وهى قناة الجزيرة المعنية بالأخبار وشئون الساعة التي أطلقتها قطر في ١٩٩٦. وقد أنشئت الجزيرة التي تتخذ من الدوحة مقرا لها بقروض حكومية، وأمهلت حتى ٢٠٠١ لتستقل ماليا. وبالحكم على دخلها الإعلاني في السنتين الماضيتين فإن استقلالها المالي لا يلوح في الأفق المنظور. وحقيقة أن الجزيرة

لها متابعون مخلصون في العديد من الدول العربية لكنها حققت فقط ما يقدر بثمانية ملايين دولار في ١٩٩٩[٤] وهو مؤشر على عدم شعبيتها بين تلك الحكومات القادرة على التلاعب بتخصيص ميزانيات الإعلانات. وأيا كان شكل الرقابة الممارسة داخل قناة الجزيرة، فهى ليست مثل الرقابة التي تفرضها وزارات الإعلام في الدول العربية الأخرى. وعندما حل أمير قطر وزارة الإعلام في بلاده في نفس وقت إنشاء الجزيرة، قرظ وزير الإعلام المعفي القرار بوصفه تجربة ستفيد من هم في مواقع المسئولية للتخلص من السرية ولتمكينهم من "الشعور بنبض الناس"[٥]. وفي سعيها لتحقيق هذه المطامح، فإن الجزيرة تلبي على الأقل بعض معايير محطة الخدمة العامة. وقد أسهمت في الممارسة العملية في نشر ثقافة حقوق الإنسان بسبل عديدة، أهمها عرض نقاشات حية حول قضايا ساخنة خاصة في البرامج المسماة "الاتجاه المعاكس" و"أكثر من رأي". وقد لا يتفق نقاد المحطة مع اختيار الضيوف المشاركين أو اختيار الموضوع أو تدخلات المذيعين. لكن من الصعب الاختلاف على أن الجزيرة أرست سابقة في حرية التعبير بسماحها للناس بقول أشياء في البث المباشر لا يسمح بها في القنوات الأرضية والفضائية العربية الأخرى. ومنذ أنشئت الجزيرة انتقلت صيغة المناظرة والاتصالات الهاتفية عبر الفضائيات العربية.

وإلى جانب التغطية الفعلية لسلسلة من قضايا حقوق الإنسان، بدءاً من العقوبات التي تقودها الولايات المتحدة ضد العراق، إلى سجل الحكومة التونسية وتأثيره على العلاقات التونسية -الفرنسية، تستضيف قناة الجزيرة بانتظام المغتربين العرب الذين خبروا بأنفسهم انتهاكات حقوق الإنسان مثل حرية تكوين الجمعيات وحرية التعبير. وتستفيد القنوات الفضائية العربية الموجودة خارج العالم العربي، مثلها مثل الصحافة العربية المهاجرة، من فرصة المساهمات الإيجابية لمثقفي ونشطاء الشتات. وقد دعت إحدى التوصيات الصادرة عن المؤتمر الثالث للجماعات العربية في بريطانيا في أكتوبر ١٩٩٩ البريطانيين العرب إلى الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، بما في ذلك التلفزيون الفضائي للإسهام في تنمية البلدان العربية[٦]. كما يوفر حجم وحيوية الجماعة العربية في المملكة المتحدة مجموعة كبيرة من المعلقين للقنوات الفضائية الأخرى في لندن. والمستقلة هى أحدث القنوات التي تضم هذه المجموعة من المعلقين، وهى قناة خاصة يملكها التونسي د. محمد الهاشمي الحامدي الذي بدأت صحيفته الأسبوعية المسماة أيضا "المستقلة" كصحيفة شهرية في ١٩٩٣. ومشروع تلفزيون المستقلة ما يزال في مراحله المبكرة، فقد افتتح في فبراير ١٩٩٩ بساعة واحدة من البث يوميا، ثم زاد زمن البث على مراحل متدرجة حتى بلغ ثماني ساعات حالياً. وجمهور القناة تقيده حقيقة أنه يبث برامجه رقميا فقط. ومع ذلك فبرامجه تضم بعدا فيه حقوق إنسان يستفيد فيه بانتظام من خبرة أعضاء فرع المنظمة العربية لحقوق الإنسان في لندن.

وتتقاسم الفضائيات العربية، رغم خصائصها المختلفة، جمهورا عربيا واسعا، لأفراده نفس الشواغل الخاصة بحقوق الإنسان، ويعتمدون على القنوات الفضائية سعيا وراء برامج تلتف على قيود الرقابة الوطنية. لقد ارتفعت نسبة العائلات التي تملك طبقا فضائيا أو اشتراكا في خدمات الكيبل

الفضائية في العالم العربي بنسبة كبيرة في السنوات الثلاثة الأخيرة. وتشير بيانات يوتيلسات Eu-telsat لسنة ١٩٩٩ أن بإمكان ٨٠٪ من الأسر في الجزائر استقبال المحطات الفضائية، وتبلغ النسبة ٦٥٪ في السعودية، و ٤٣٪ في لبنان. وليس صدفة أن أعقب الهروب الجماعي إلى الفضائيات ظهور العديد من القنوات العربية الجديدة في ١٩٩٦-١٩٩٧. فقبل هذا التاريخ كان المشهد الفضائي تسوده مصر والسعودية. ويبدو أن قناة الجزيرة كانت، من بعض النواحي، رائدة لمفهوم محطة الخدمة العامة على المستوى العربي. ومع ذلك يجب أن نتذكر أنه ليس هناك هيئة إقليمية عربية غير حكومية تضمن تلبية منتج الجزيرة لمعايير الخدمة العامة. فلجنة تنسيق القنوات الفضائية التابعة لاتحاد الإذاعات العربية التي رفضت عضوية الجزيرة في نهاية عام ١٩٩٨، تضم المحطات الخاصة كأعضاء منتسبين لكنها تظل خاضعة لسيطرة الحكومات. وكذلك من المشكوك فيه ما إذا كان بإمكان مثل هذه اللجنة أن تتفادى توقعات التنافس بين هذه المحطات أو أن تكون متنافسة مع بعضها البعض أن تكون المنبر الملائم للبت فيما إذا كانت محطة أخرى تخدم المصلحة العامة، أو تحدد ما هى المصلحة العامة في الواقع.

إدخال برامج حقوق الإنسان في الفضائيات العربية

ثمة تفاوت كبير في الوقت الراهن بين مستويات التقدم في تطبيق معايير وضمانات حقوق الإنسان المتفق عليها دوليا في بعض أنحاء العالم وبين الوضع المتدهور في أنحاء أخرى. ومع ذلك توفر الركائز التي رسختها المعاهدات والاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان للمدافعين عن حقوق الإنسان منطلقا واقعيا منسجما وصلبا للدعوة لحقوق الإنسان من خلال الإعلام. وعلى سبيل المثال تقوم الحملة الجارية من أجل الحقوق السياسية للمرأة في الكويت جزئيا على التزامات البلاد بحكم توقيعها على العهد الدولي للحقوق السياسية والمدنية واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة. وقد نور المحامون المساندون لنساء الحملة الإعلام الكويتي بالالتزامات التعاقدية للحكومة بموجب هذه المعاهدات. وما يزال هناك الكثير مما يجب عمله في هذه المسائل على المستوى العربي، مثل توعية المراسلين والمذيعين العاملين مع الفضائيات العربية بالمعاهدات ومحتواها وآليات مراقبتها وما إلى ذلك.

لا تتوفر سوى وثائق محددة مما يمكن وضعه في النشرات الصحفية والمواد الخلفية لتوزيعها على معدى برامج القنوات الفضائية. لقد قام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بإصداره عدد من تقريره السنوي عن التنمية البشرية خصصه للمرة الأولى للعلاقة بين التنمية البشرية وحقوق الإنسان. وتقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٠ أداة جديدة مهمة للمدافعين عن حقوق الإنسان، لأنه يقدم دليلا إحصائيا لأداء الدول في التنمية البشرية وفي حقوق الإنسان كاشفا ترابطها. وتحدي العمل على ضوء هذه المعلومات هو جزء من الدفاع عن حقوق الإنسان وهو أمر مطلوب في كل بلاد العالم بلا استثناء، وهو ما يلخصه الشعار القائل عن حقوق الإنسان "اعرفها، طالب بها، دافع عنها ".

وفي هذه اللحظة، يبدو أن أولوية المنظمات غير الحكومية في اقترابها من القنوات الفضائية العربية يكمن في الوصية الأولى من الوصايا الثلاث التالية. إذا كان أحد أدوار الإعلام هو الإبلاغ، فإن واحداً من أدوار منظمات حقوق الإنسان غير الحكومية العربية هو أن توفر للفضائيات بشكل منتظم مصادر معلومات دقيقة حول حالات مراعاة وحالات انتهاك حقوق الإنسان. لكن ماذا عن انتهاكات حقوق الإنسان في إسرائيل أو الولايات المتحدة؟ ماذا عن الحملات الرامية لفضح نماذج تواطؤ الفضائيات متعددة الجنسية مع انتهاكات حقوق الإنسان التي ترتكبها الحكومات؟ إذا كان التركيز على أداء البلدان غير العربية في مجال حقوق الإنسان يزيد من أهمية الموضوع المذاع، فهذا بدوره يخدم هدف نشر ثقافة حقوق الإنسان.

بالطبع عندما تتوفر حزمة جديدة من مؤشرات حقوق الإنسان فستكون هذه "أخبارا" في حد ذاتها. لكن هناك ما يكفي من المناسبات التي تستحق اهتماما خاصا يولي لجوانب معينة من حقوق الإنسان، في سياق عالمي. وقد أظهرت بعض القنوات الفضائية العربية، خاصة الجزيرة والـ ANN، استعدادها للتنويه عن مناسبات عالمية سنوية خاصة بحقوق الإنسان. والمثالان الأسطع هما يوم المرأة العالمي في ٨ مارس، ويوم حرية الصحافة في الثالث من مايو. ولأن هذه المناسبات معترف بها عالميا، فثمة حافز بالنسبة لمحطات التلفزيون لتبدي اهتمامها بإحياء هذه المناسبات عبر برامج خاصة. وتظهر هذه البرامج لارتباطها بيوم معين، حتى لو كانت قد أعدت مسبقا، كبرامج موضوعاتية.

إن يوم حرية الصحافة هو ابتكار حديث نسبيا فقد أعلنته الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٩٩٣. وقد تزامن الاحتفال بهذا اليوم في عام ٢٠٠٠ مع ذروة إضراب الصحفي التونسي توفيق بن بريك عن الطعام لمدة شهر احتجاجا على سوء معاملة السلطات التونسية له. وقد نال إضراب بن بريك تغطية إعلامية ربما لم يكن سينالها، لولا أن العاملين في قناة الجزيرة كانوا يعدون لتغطية خاصة بيوم حرية الصحافة .

هناك تواريخ أخرى في روزنامة حقوق الإنسان يمكن أن توفر مدخلاً مناسباً لبرامج تلفزيونية إذا كان دعاة حقوق الإنسان مستعدين لتوفير المتحدثين والمعلومات. فإصدار منظمة غير حكومية لتقريرها السنوي سبب جيد لخبر تلفزيوني أو حلقة نقاش. والشئ نفسه ينطبق على مؤتمرات حقوق الإنسان. فعلى سبيل المثال وزع المركز العربي لاستقلال القضاء والمحاماة خبرا صحفيا حول مؤتمره الإقليمي الثاني الذي عقد في القاهرة في أبريل من هذا العام حول موضوع العدالة وتطوير التعليم القانوني. وقد استحق هذا الحدث التغطية التلفزيونية. وفي أي لحظة ينعقد فيها مؤتمر حقوق إنسان، فهذا يعني أن عددا كبيرا من الخبراء قد اجتمعوا في مكان واحد، مما يعني أنه حدث تلفزيوني فوري وذو قيمة. ولكي يحدث هذا، على مسئولي الإعلام بالمنظمة غير الحكومية أن يحددوا-غالبا من خلال طرف ثالث، الأشخاص العاملين في الفضائيات المهتمين بقضايا حقوق الإنسان، وأن يناقشوا معهم أنواع الموضوعات والمواد التي يمكنهم استخدامها بدون الدخول في مشكلات رقابية. وإحدى مزايا المشهد التلفزيوني الفضائي العربي أن هناك قنوات مختلفة وذات

حدود رقابية متفاوتة ولا تشترك بالضرورة في نفس التابوهات. لقد بدأت المنظمات غير الحكومية العربية تعرف بعضها بشكل أفضل وأصبحت الأدلة التي تحوي أسماء المسئولين وأرقام التليفونات متاحة، بل بعضها موجود على الإنترنت. وشبكات الأشخاص النشطاء عبر الحدود يمكن أن تكفل نقل العناصر الإخبارية الهامة المتعلقة بحقوق الإنسان إلى القناة الفضائية التي يرجح أن تبثها. وعندما تعالج قناة ما قضية ما يصبح من الصعب على القنوات أو منافذ الإعلام الأخرى أن تتجاهلها. وفي حين أن الاتصالات الشخصية شرط مهم لترقية هذا التكافل بين المنظمات غير الحكومية والإعلام، فإن الوثائق جيدة التحضير والمعلومات الاخبارية تدعم ذلك.

لقد أصبحت مؤسسات التمويل مدركة لحاجة مسئولي المنظمات غير الحكومية لتلقي تدريب في الإعلام، ليتعودوا على إجراء المقابلات أمام الكاميرات وكتابة الأخبار الصحفية التي تشجع المنتجين على دعوتهم للظهور في التلفزيون. وهذه المهارات لا تنطبق فقط على بث أخبار حقوق الإنسان. فكما ذكرنا آنفا في هذه الورقة، لا يجب إهمال الأنواع الأخرى من البرامج التلفزيونية. وسنناقش فيما يلي هذا إمكانية تمويل مثل هذه البرامج.

إن المنظمات غير الحكومية على وجه الخصوص مهيأة تماما في هذا المجال لاستخدام صلاتها عبر العالم العربي، وصلاتها بهيئات التمويل، للترويج لإنتاج الأفلام الوثائقية والمسلسلات الدرامية حول قضايا حقوق الإنسان بواسطة منتجين مستقلين. وتبني هذا الدور الوسيط يساعد على الالتفاف على مشكلة أن المنظمات غير الحكومية في عدد من البلدان ممنوعة من تلقي التمويل الأجنبي بحرية. وسيحل في نفس الوقت المشكلة التي تواجهها كل القنوات الفضائية في تمويل برامج تلفزيونية محلية الإنتاج وذات نوعية جيدة.

ومن بين مصادر التمويل العديدة لإنتاج الأفلام تكفينا ثلاثة أمثلة، الأول هو البرنامج الأورو-متوسطي للسمعيات والبصريات Euromed Audiovisual Programme، وسيشهد عام ٢٠٠٠ خمسة وعشرين مشروعا إعلاميا سمعيا وبصريا آخر سيتم اختيارها للتمويل -تحت ما يسمى فصل الشئون الاجتماعية والثقافية والإنسانية -من الشراكة الأورو-متوسطية التي انطلقت بين دول الاتحاد الأوروبي الخمسة عشر واثنى عشر بلدا متوسطيا في برشلونة في ١٩٩٥. لقد اقترح البرنامج الأورو-متوسطي للسمعيات والبصريات في مؤتمر في سالونيكا في نوفمبر ١٩٩٧، أن ينشئ الجانبان قناة فضائية أورو-متوسطية. وقد اتفق في سالونيكا على تخصيص ٢٠ مليون يورو لما يصل إلى عشر مشروعات إقليمية كبيرة تستمر لفترة من ثلاث إلى خمس سنوات للإنتاج الإقليمي المشترك والتدريب والتوزيع في مجالات الإذاعة والتلفزيون والسينما. ولم يكن في المشروعات التي اختيرت في ١٩٩٩ في الدورة الأولى من البرنامج تركيز واضح على حقوق الإنسان، ربما باستثناء واحد. وهو سلسلة من الأفلام التلفزيونية الوثائقية طول كل منها خمس وعشرون دقيقة تركز على النساء المتوسطيات العربيات البارزات ممن عرفن بإسهامهن في المجتمع أو "التزامهن السياسي النسوي"(٧). وتنتج الأفلام بواسطة شركة مصر العالمية للأفلام تحت إشراف يوسف شاهين مع منتجين مشاركين من لبنان

وفرنسا وهولندا. وسيتم التوزيع بواسطة شركة أوربت للتلفزيون التي تملكها السعودية وقناة الأفق الفرنسية. وسيعقد مؤتمر ثان في الرباط في منتصف سبتمبر من هذا العام(٢٠٠٠) كمتابعة لمؤتمر سالونيكا بهدف إنشاء شراكات إنتاجية جديدة. وآخر موعد لشركات الإنتاج الخاصة لتقديم مشروعاتها المقترحة من الأفلام الطويلة والوثائقية هو الخامس عشر من سبتمبر[٨].

كما ينخرط المجلس الثقافي البريطاني في تمويل مبادرات إعلامية بهدف محدد هو ترويج "الحكم الجيد". وقد تعاون المجلس في ١٩٩٧ مع معهد التنمية الاقتصادية التابع للبنك الدولي في تحديد المصاعب التي تحول دون أن ينشر الإعلام "المعلومات والرسائل ذات الطبيعة التعليمية حول مبادئ أو ممارسات الحكم الديمقراطي وحقوق الإنسان[٩]. وقد أعلن كل من المجلس والبنك استعدادهما لمساعدة الإعلاميين والمؤسسات الإعلامية.

وقد كانت أولى ثمار هذا التعاون دليل مؤسسات التمويل والتدريب والمجموعات الاستشارية القادرة على المساعدة في بناء القدرات في الاقتصادات الانتقالية.[١٠]. واعترافا بأن الفنون والإعلام الإبداعي توفر "قنوات مرنة لترويج الحقوق"، شكل المجلس الثقافي البريطاني فريقا حول الثقافة والتنمية. وفي أحد المشروعات التي دعمها هذا الفريق نال إنتاج موسيقى نسوي أفريقي مثير للجدل حول حقوق المرأة دعما رسميا غير متوقع كانت نتيجته أن عرض على التلفزيون[١١].

وكالة المعونة الأمريكية، نظريا، مصدر آخر لتمويل مشروعات حقوق الإنسان ذات التوجه الإعلامي. وللأسف فقد فشلت في ١٩٩٩ في تقديم حزمة معونة تبلغ قيمتها ٦ ملايين دولار كان متوقعا تقديمها لمحطتي الإذاعة والتلفزيون الفلسطيني[١٢]. ويعتقد أن الوكالة الإعلامية الأمريكية in- ternews التي يفترض أن يكون لها دور في إيصال تمويل المعونة الأمريكية، كان لها بعض التحفظات على المشروع. ومع ذلك فقد تكون هناك فرصاً أخرى أمام المشروع. لقد أنتج مركز هيئة المعونة الأمريكية للديمقراطية والحكم تقريرا في يناير ١٩٩٩ يحوي الخطوط العامة للمدخل الاستراتيجي لدعم قطاع الإعلام "كأساس حاسم لاستراتيجيات دعم الديمقراطية والحكم الجيد". يجدر بنا أن نلاحظ أن هيئة المعونة الأمريكية لا تمانع في دعم المؤسسات الإذاعية العامة إذا اتضح أن هذا الدعم سيدفع مصالح المجتمع المدني أكثر من كونه دعاية للدولة[١٣].

وفي مجال السينما، قد يكون للمنظمات غير الحكومية دافعها لأن تلعب دورا نشطا في مهرجانات السينما والتلفزيون المختلفة التي تكاثرت مع نمو القنوات الفضائية العربية. فقد عقدت قناة الجزيرة مهرجانها الأول للأفلام في لندن في أبريل ١٩٩٩ وتخطط لمتابعته. وعلى المنظمات غير الحكومية أن تدير حملات لتضم هذه المهرجانات قسما لحقوق الإنسان وكذلك عليها أن تساعد على تقديم أفلام مناسبة من خارج العالم العربي وأن تساعد على العثور على رعاة لهذه الأعمال لتتم ترجمتها إلى العربية.

وأخيرا فثمة الكثير مما ينبغي عمله في تنظيم الإعلانات المعروضة على القنوات الفضائية العربية لإنهاء القولبة السلبية التي تغض الطرف عن أشكال من انتهاكات حقوق الإنسان. لقد خلق تكاثر

القنوات الفضائية نشاطا مربحا لصناعة الإعلان التي يجب أن نذكر قادتها بمسئولياتهم في مجالات مثل حقوق المرأة. لقد قام المدافعون عن حقوق المرأة في العديد من البلدان العربية بعمل ممتاز في مراقبة تقديم التلفزيون للمرأة. وكشفوا القولبة السلبية. فقد كرست الشبكة المغاربية "مجموعة ٩٥ المغاربية للمساواة" تقريرها الثاني الذي يغطي سنتي ٩٨ -٩٩ للعلاقة بين العنف الرمزي والبدني ضد المرأة. ويكشف التقرير كيف أن الصور التي تحط من قدر المرأة وتنتهك كرامتها تؤبد نوعا من العنف يغذي الانتهاك البدني. ويصف الفصل الخاص بالمغرب في التقرير[١٤] تيارا من الإعلانات يصور المرأة كطباخة وعاملة نظافة، مما يعزز الصورة السلبية المضمنة في المواقف الكوميدية الشعبية التي تكون شخصياتها إما طائشات أو مصطنعات أو مخادعات أو جشعات. كما توصل باحثو الإمارات العربية إلى نتائج مشابهة. فهم يقولون إن المرأة أصبحت المكون الرئيسي في إعلانات التلفزيون كمستهلكة وكسلعة على السواء، لذلك يقصف المشاهدون باستمرار بالرسائل التي تغذي التحيز والتمييز.[١٥] وإذا كان للقنوات الفضائية أن تحافظ على معلنيها، فعلى دعاة حقوق الإنسان أن يضغطوا على كليهما لمراجعة سياساتهما في تقديم المرأة على الشاشة. وإذا أمكن توظيف الدعم الحكومي في هذه الجبهة، وأمكن من ثم، مأسسة الأطر التنظيمية، فسيتيح هذا للمنظمات غير الحكومية أن توجه اهتمامها لشئ آخر.

الهوامش

١- انظر

Marc Raboy(ed) Public Broadcasting for the 21st Century Luton: John Libbey Media, 1996) and the articles by Marc Raboy and others in the symposium on Global Media Policy in Javnost/The Public Vol 5 (4), 1998. See also Vincent Porter, 'Public service broadcasting and the new global inform ation order' in Intermedia Vol 27(4), pp 34-37

2- Michael Nelson, War of the Black Heavens: The Battles of Western Broadcasting in the Cold War) Syracuse: Syracuse Univesrity Press, 1997), pp 182-83

3- Naomi Sakr, 'Frontiers of freedom: diverse responses to satellite television in the Middle East and North Africa', Javnost/The Public , Vol 6 (1), 1999, p 98

٤- البيانات من مركز البحوث العربية في دبي .

٥ – الحياة، مقابلة مع حمد عبد العزيز الكواري، ١١ فبراير ١٩٩٦ .

٦- البيان الختامي للمؤتمر الثالث للجماعات العربية، التوصيات ١٢٨ .

٧- حسب وصف المشروع في القائمة الرسمية للمشروعات للبرنامج الأورو-متوسطي للسمعيات والبصريات، انظر www.euromed.net

٨- انظر

Euromed Synopsis Issue No 107-108, 20 July 2000, pp 1-2

9- The British Council, Media and Governance May 1997(updated December1997),p12

١٠- انظر الصفحات حول الحكم والقانون في www.britcoun.org

11- Helen Gould, "The aand creative media in gender equality projects", in the British Council's Network Newsletter , No 18, April 1999, p 4

١٢-الأيام، رام الله، ٥ سبتمبر ١٩٩٩.

13- Centre for Democracy and Governance, The Role of Media in Democracy: A Strategic Approach) Washington: USAID, June 1999), p 37

14- Le rôle des médias dans la propagation de la violence symbolique à l'égard des femmes".inLes Maghrébines entre violences symboliques et violences physiques , Collectif 95 Maghreb Egalité, 1998-99

١٥- انظر على سبيل المثال ورقة أمينة ضاهر "صورة النساء في الاعلام العربي"، ورقة أعدت لسمنار حول واقع وآفاق الاعلام في العالم العربي، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مايو ٢٠٠٠ .

٢ - تأثير قوانين الإعلام العربية على نشر ثقافة حقوق الإنسان

عبد الله خليل*

مقدمة

الغرض من هذه الدراسة إلقاء نظرة سريعة على تشريعات الإعلام وتأثيرها على نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان، وقد رأينا أن تتناول الدراسة استعراض تشريعات الإعلام العربية بتناول نماذج منها نظراً للتطابق التام بين هذه التشريعات وتحليل مضمونها، ومدي تعبيرها عن الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي السائد فى هذه البلدان، وبيان أثرها على حرية أو تقييد نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان والتي تتخذ من حرية تدفق المعلومات وحق الاتصال ركيزة أساسية لها، ونقيض ذلك مكونات الاتصال فى حركة حقوق الإنسان، والقيود الواردة على وسائط الإعلام فى تشريعات الإعلام العربية والقيود على حرية تدفق المعلومات (الرقابة)، وقواعد الحظر والتجريم فى تشريعات الإعلام العربية، وذلك وصولا إلى بيان أثر هذه القيود مجتمعة على نشر ثقافة وتعليم حقوق الإنسان.

أولاً: مكونات عملية الاتصال

الرسالة والوسيط والمرسل والمستقبل، هذه العناصر الأربعة تسمي مكونات الاتصال فى حركة حقوق الإنسان.

والمرسل: هو المنظمة أو الجمعية التي تصدر مواد المعلومات. وتؤثر مصداقية المرسل على المستقبل، وبالتالي من المهم الحفاظ على المصداقية عن طريق توخي الدقة والموضوعية، والأمر لن يكون كذلك إلا إذا توافرت حرية تدفق المعلومات بشكل حر.

الرسالة: وهى الموضوعات والمواد المصدرة الخاصة بوقائع حقوق الإنسان التي يبثها المرسل إلى المستقبل (الجمهور المستهدف). وأكثر هذه المواد ووسائلها شيوعا الرسائل الإخبارية والتقارير الموضوعية والتقارير التفسيرية والحركات العاجلة، والإصدارات الصحفية، والنشرات، والعرائض،

---

* محام بالنقض، وخبير تدريب في مجال حقوق الإنسان.

ومعارض الصور الفوتوغرافية، والبرامج الإذاعية ودراما الشارع، ويعتمد اختيار الوسيلة على غرض الرسالة والجمهور المستهدف.

الوسيط: ويمثل التقنيات التي يستخدمها المرسل فى بث الرسالة وتحقيق اتصالها بالمستقبل، ومن أبرز هذه الوسائل الجماهيرية الصحف، والراديو والتليفزيون، والمؤتمرات والأشرطة السمعية والسمعية البصرية والمسرح وشبكات المعلومات والمسرح حيث إنها تصل إلى جمهور عريض.

المستقبل: وهو الجمهور المستهدف من وقائع حقوق الإنسان كالمثقفين، والمشرعين والطلبة والقطاعات الضعيفة فى المجتمع والمجتمع الدولي.

ولا شك أنه فى حالة فقدان مكونات عملية الاتصال لأحد عناصرها سيحدث خلل فى العملية خاصة إذا تم تقييد الوسيط الإعلامي، إذ ستصبح الرسالة بلا قيمة لأنه سيتم حجبها عن الجمهور المستهدف. لذلك تسعى الحكومات إلى فرض قيود ورقابة على وسائط الإعلام لحجب الرسالة التي تتضمن موضوعات أو مواد متصلة بوقائع حقوق الإنسان.

ثانياً: القيود الواردة على وسائط الإعلام فى تشريعات الإعلام العربية

أ- القيود على حرية إصدار المطبوعات التي تصدر بصفة دورية

وقد رأينا أن نغير العنوان من حرية إصدار الصحف إلى قيود حرية إصدار المطبوعات، وذلك تمشيا مع نهج المشرع العربي فى تشريعات المطبوعات والنشر لأن كافة التشريعات لم تقصر هذه القيود على حرية إصدار الصحف بشكلها التقليدي المعروف، بل امتدت لتفرض قيوداً على حرية إصدار المطبوعات سواء أخذت هذا الشكل التقليدي للصحيفة أم لا، فأخضعت هذه التشريعات كافة المطبوعات التي تصدر باسم واحد وبصفة دورية كالجرائد والمجلات ووكالات الأنباء، لقيود واحدة. وعلى سبيل المثال:

مصر: ورد فى القانون ٩٦ لسنة ١٩٩٦ بشأن تنظيم الصحافة المادة الثانية: يقصد بالصحف فى تطبيق أحكام هذا القانون المطبوعات التي تصدر باسم واحد وبصفة دورية كالجرائد والمجلات ووكالات الأنباء.

تونس: نصت مجلة الصحافة فى الفصل ١/٢ على أن:

تخضع لإجراءات الإيداع القانوني: المصنفات المطبوعة بجميع أنواعها من كتب ونشريات دورية ومجلدات ورسوم ومنقوشات مصورة وبطاقات بريدية مزينة بالرسوم ومعلقات وخرائط جغرافية ونشريات وتقاويم ومجلات وغيرها.

وهناك بعض التشريعات مثل الإمارات العربية المتحدة والبحرين وسلطنة عمان لا تشترط أن يصدر هذا المطبوع باسم واحد وبصفة دورية فى مواعيد منتظمة، بل يخضع لذات القيود حتى ولو كان يصدر فى مواعيد غير منتظمة.

وعلى هذا النهج سارت كافة التشريعات العربية المتعلقة بالمطبوعات والنشر والصحافة، وبالتالي

فإن كافة المطبوعات التي تصدر باسم واحد وبصفة دورية منتظمة أو غير منتظمة تخضع للقيود التي تفرض على الصحف، سواء كان الإصدار فى شكل كتاب أو نشرية، ما دام المقصود به طرحه للتداول وجعله بأي وجه من الوجوه فى متناول الجمهور بمقابل أو بدون مقابل. ومن أبرز هذه القيود التي تخضع لها هذه الدوريات.

١- قيد الترخيص المسبق من الحكومة: اشترطت كافة تشريعات المطبوعات والنشر فى الأقطار العربية الترخيص المسبق كشرط لإصدار المطبوعات التي تصدر بصفة دورية وباسم واحد كالصحف والمجلات والنشريات، وإن كانت تشريعات كل من تونس والجزائر والمغرب وموريتانيا اشترطت التصريح المسبق وهو لا يختلف كثيراً عن نظام الترخيص السائد فى باقي البلدان حيث يتوقف إعطاء التصريح على مشيئة الجهة الإدارية وإرادتها.

٢- قيد رأس المال: وضعت تشريعات بعض الدول العربية قيوداً غير مقبولة على حرية إصدار الصحف بوضع حد أدني لرأسمال الصحيفة مثل (مصر، وسلطنة عمان، لبنان، الأردن، واليمن).

ففي مصر على سبيل المثال، يشترط ألا يقل رأس مال الشركة المدفوع عن مليون جنيه إذا كانت يومية ومائتين وخمسين ألف جنيه إذا كانت أسبوعية ومائة ألف جنيه إذا كانت شهرية.

وفى اليمن، يشترط لإنشاء صحيفة أو مجلة وإصدارها ألا يقل رأسمالها المودع عن مليوني ريال للجريدة اليومية، وسبعمائة ألف ريال للجريدة الأسبوعية، مليون ومائتي ريال للمجلة الشهرية والفصلية، ومائة ألف ريال للنشرة الإعلانية.

٣- قيد التأمين المالي: اشترطت بعض التشريعات العربية تقديم تأمين مالي كشرط مسبق لإصدار الترخيص وهي (البحرين- قطر - سوريا - لبنان- الكويت- السودان- اليمن- مصر) على سبيل المثال فى الكويت عند الترخيص بإصدار جريدة، يودع صاحبها أحد المصارف -باسم دائرة المطبوعات والنشر- تأميناً مقداره ألف روبية إذا كانت الجريدة تصدر مرة كل شهر على الأكثر، ألفي روبية إذا كانت الجريدة تصدر مرة فى الأسبوع على الأكثر، أربعة آلاف روبية إذا كانت الجريدة تصدر أكثر من مرة فى الأسبوع.

٤- قيد حرية الشكل: فرضت دول مثل (السعودية - مصر - سلطنة عمان - السودان) قيوداً على حرية الشكل كأمر طبيعي لحظرها ملكية الأفراد للصحف أو على وجه العموم للمطبوعات التي تصدر باسم واحد وبصفة دورية.

ففي مصر: يشترط فى الصحف التي تصدرها الأشخاص الاعتبارية الخاصة -فيما عدا الأحزاب السياسية والنقابات والاتحادات- أن تتخذ شكل تعاونيات أو شركات مساهمة على أن تكون الأسهم جميعها فى الحالتين اسمية ومملوكة للمصريين وحدهم. وتخضع الشركات المساهمة للقيد الوارد فى قانون الشركات المساهمة رقم ١٥٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٣ لسنة ١٩٩٨ من ضرورة موافقة مجلس الوزراء إذا كان من ضمن أغراضها إصدار الصحف.

٥- القيود على تداول المطبوعات ودور النشر: تخضع عملية بيع وتداول المطبوعات فى الطريق

العام أو فى محل عمومي -ولو كان ذلك بصفة عارضة أو مؤقتة- إلى الترخيص المسبق من الحكومة. وفى كثير من البلدان تشترط تشريعات المطبوعات والنشر ضرورة الحصول على ترخيص مسبق قبل إنشاء دار نشر مثال (البحرين -قطر -سلطنة عمان- الأردن- تونس).

٦- **الضبط والتعطيل الإداري:** يعتبر المنع من التداول عن طريق الضبط الإداري أو تعطيل المطبوع الدوري الذي يصدر باسم واحد كالصحيفة أو المجلة من أبرز الانتهاكات التي وردت فى تشريعات المطبوعات والنشر. حيث أعطت هذه التشريعات سلطات الضبط الإداري حق منع الصحيفة من التداول باستثناء تشريع واحد هو تشريع المملكة الأردنية الهاشمية بعد تعديله بالقانون ٣٠ لسنة ١٩٩٩.

٧- **وكالات الأنباء:** تعتبر وكالات الأنباء مصدراً أساسيا من مصادر الصحف فى الحصول على الأخبار والمعلومات.-وتصدير هذه الوكالات للأخبار والمعلومات قد يختلط فيه الخبر بالرأي أو المعلومة بوجهة النظر السياسية وبالتالي فإن الاعتماد على وكالات الأنباء له مخاطر عديدة يجب مواجهتها.

ووكالات الأنباء التي تتمتع بالاستقلال المالي والإداري فى مواجهة الدول التي تحمل جنسيتها تتمتع بمصداقية عالية والعكس صحيح، لذلك تأخذ بحذر بالغ الأنباء التي تبثها وكالات الأنباء الحكومية، وتعتبر هذه المعلومات والأخبار التي تقوم ببثها بمثابة وجهة النظر الرسمية للحكومة. ويتعرض العاملون بهذه الوكالات من صحفيين أو مراسلين لذات القيود التي يخضع لها الصحفيون بوجه عام، وفى كافة الدول العربية لا تتمتع وكالات الأنباء بالاستقلال المالي أو الإداري عن الحكومة. وبالتالي تخضع وكالات الأنباء للسيطرة الكاملة للحكومات فيما تبثه من معلومات.

الخلاصة

ونستخلص من كل هذه القيود السابقة أن عملية إصدار مطبوع دوري وباسم واحد يصدر بصفة منتظمة أو غير منتظمة للترويج ونشر وتعليم حقوق الإنسان محفوف بعقبات تجعل ملاك الأمر كله بيد السلطة ومتوقف على مشيئتها. وقد وضعت الحكومات سدوداً وحواجز منيعة تجعل من إصدار صحيفة أو مجلة أو إصدار نشرية فضلاً عن ضرورة الترخيص المسبق الذي يتوقف على الموافقة الأمنية بكافة مستوياتها على الإصدار لتصطدم بعقبة التمويل الخاص برأسمال الصحيفة أو التأمين المالي أو قيد الشكل ثم ما تملكه سلطات الضبط الإداري من حق منع الصحيفة من التداول، وقد استخدمت فى مصر هذه السلطات فى منع نشرة المنظمة المصرية لحقوق الإنسان من الصدور.

ب- القيود على المصنفات السمعية والسمعية البصرية (السينما والمسرح)

تعتبر المصنفات السمعية والسمعية البصرية إحدى وسائل التعليم والترويج الشائعة لمواد الحقوق إلا إنها تخضع هي الأخرى لقيود عديدة ومن أبرزها:

١- **الترخيص المسبق:** تخضع المصنفات السمعية والسمعية البصرية فى مصر بموجب القانون ٤٣٠ لسنة ١٩٥٥ للرقابة والأشرطة السينمائية ولوحات الفانوس السحري، والأغاني والمسرحيات

والمنلوجات والاسطوانات وأشرطة التسجيل الصوتي لضرورة الترخيص المسبق سواء كان أداؤها مباشراً، أو كانت مثبتة، أو مسجلة على أشرطة أو اسطوانات، أو أي وسيلة من وسائل التقنية الأخرى. كما يخضع للترخيص المسبق القيام بأي عمل يكون متعلقاً بالمصنفات السمعية والسمعية البصرية سواء تعلق بتصويرها أو تسجيلها أو نسخها أو تحويلها بقصد الاستغلال، أو أداؤها أو عرضها وإذاعتها فى مكان عام، أو توزيعها أو تأجيرها أو تداولها أو بيعها أو عرضها للبيع.

٢- **الرقابة المسبقة واللاحقة:** يرد في هذا الإطار:

● الترخيص بنصوص شريط سينمائي: يجب على الطالب أن يقدم ثلاث نسخ من ملخص القصة مكتوبة على الآلة الكاتبة فإذا وافقت الرقابة على ملخص القصة كما هو أو بعد تعديله، يجب أن يقدم ثلاث نسخ من القصة الكاملة (السيناريو) مكتوبة على الآلة الكاتبة ويجب أن يكون السيناريو كاملاً وشاملاً للحوار والأغاني والمنلوجات والمناظر والشخصيات وأن تراعي فيه التعديلات التي أدخلتها الرقابة على ملخص القصة.

● الترخيص بعرض الأشرطة السينمائية أو لوحات الفانوس السحري أو ما يماثلها فى مكان عام:

يجب على الطالب أن يقدم قبل موعد العرض بأسبوع على الأقل نسخة من المصنف موضوع الترخيص ونسخة أخرى مقاس ٣٥ ملليمتر لتودع بالمركز الفني للصور المرئية التابع لوزارة الثقافة.

ولا يسلم الترخيص بالعرض إلا بعد عرض المصنف فى الإدارة العامة للرقابة على المصنفات الفنية وإجراء التعديلات التي تري إدخالها واستبعاد الأجزاء التي تري استبعادها منه.

الترخيص بتسجيل المسرحيات أو الأغاني أو المنلوجات أو ما يماثلها بقصد الاستغلال:

يجب على الطالب أن يقدم ثلاث نسخ من المصنف المراد الترخيص بتسجيله مكتوب على الآلة الكاتبة، ولا يسلم الترخيص إلى الطالب إلا بعد الاستماع إلى المصنف بعد تسجيله وإجراء التعديلات التي تري الرقابة إدخالها عليه واستبعاد الأجزاء التي ترى استبعادها منه.

● الترخيص بتأدية أو إذاعة المسرحيات أو الأغاني أو المنلوجات أو ما يماثلها فى مكان عام:

يجب على الطالب تقديم ثلاث نسخ من المصنف المراد تأديته أو إذاعته مكتوبة على الآلة الكاتبة، ولا يسلم الترخيص إلى الطالب إلا بعد إجراء التعديلات التي ترى الرقابة إدخالها عليه واستبعاد الأجزاء التي ترى استبعاده منه.

● ترخيص بيع الأشرطة الصوتية أو الأسطوانات أو ما يماثلها:

يجب على الطالب تقديم ثلاث نسخ من المصنف المسجل المراد الترخيص ببيعه ولا يسلم الترخيص إلى الطالب إلا بعد الاستماع إليه.

● ترخيص تصدير المصنف:

يجب على الطالب أن يقدم للمراقبة المصنفات المطلوب تصديرها، ولا يسلم الترخيص بالتصدير إلا بعد سماع المصنفات أو عرضها وإجراء التعديلات أو استبعاد الأجزاء التي ترى الرقابة استبعادها.

● حق جهة الإ دارة فى سحب الترخيص والحذف والإضافة:

ويجوز للسلطة القائمة على الرقابة أن تسحب بقرار مسبب الترخيص السابق إصداره فى أي وقت إذا طرأت ظروف جديدة تستدعي ذلك. ولها فى هذه الحالة إعادة الترخيص بالمصنف بعد إجراء ما تراه من حذف أو إضافة أو تعديل دون تحصيل رسوم. (م ٩ ق ٤٣٠ لسنة ١٩٥٥)

وبالنسبة للأفلام الثقافية أو الإخبارية لا يجوز عرضها إلا إذا رأت وزارة الثقافة ذلك وفى الموعد الذي تحدده الرقابة.

وعلى هذا النهج سارت كافة التشريعات العربية، مثال ذلك:

الإمارات العربية المتحدة: لا يجوز عرض أي فيلم سينمائي أو إشارة إلى فيلم أو إعلان تجاري بصورة سينمائية فى إحدى دور العرض بالبلاد قبل الحصول على ترخيص بذلك من لجنة مراقبة الأفلام السينمائية. (م ٥٧ قانون اتحادي ١٥ لسنة ١٩٨٠). ولا يجوز للنوادي أو الجمعيات أو المراكز أن تعرض الأفلام السينمائية أو أي مصنف فى مقرها الرسمي قبل الحصول على ترخيص بذلك من اللجنة (م ٥٧). ويجوز للجنة أن تحذف من الفيلم المشاهد التي تري فيها إخلالاً بالمقومات أو القيم التي يقوم عليها الدين أو الأخلاق أو الدولة أو المجتمع (م ٦٠). ولا يجوز لأي شخص أن يشتغل بأعمال الإنتاج المسرحي أو السينمائي أو ما يدخل فى حكمها إلا بعد الحصول على ترخيص بذلك من الجهة المختصة بالوزارة (م ٦٧). ولا يجوز عرض أي مصنف فى عرض عام على الجمهور قبل الحصول على ترخيص بذلك من إدارة الاستعلامات بالوزارة. ويسري ذلك على نشر وتداول أي مصنف بين الجمهور سواء كان هذا المصنف مقر وءاً أو مسموعا أو مرئيا (م ٦٦).

وفى البحرين: يشترط الحصول على ترخيص مسبق على كافة المصنفات، سواء الكتابات أو الرسوم أو المؤلفات الغنائية أو الصور أو غير ذلك من وسائل التعبير مما هو مطبوع أو مرسوم أو مصور أو مسجل إذا كان قابلاً للتداول.. (م ٢ مرسوم بقانون ١٤ لسنة ١٩٧٩).

وفي تونس: تخضع لإجراءات الإيداع القانوني المصنفات التالية: التسجيلات الموسيقية والصوتية والمرئية والصور الشمسية والبرامج المعلوماتية التي توضع فى متناول العموم بمقابل وبدون مقابل أو التي تسلم بقصد إعادة نشرها (مجلة الصحافة مادة ٢ / ٢).

ج- ملكية الحكومات للإذاعة والتليفزيون

تحتكر الدولة فى كافة الأنظمة العربية ملكية الإذاعة والتليفزيون، حيث يتولى وزراء الإعلام الإشراف عليها ومتابعة تنفيذ الأهداف والخدمات القومية، حيث تتولى الدولة وضع السياسات العامة واعتماد الخطط الرئيسية المتعلقة بتنفيذها، ووضع ميثاق الشرف للعمل الإعلامي فى الإذاعة المسموعة والمرئية، واعتماد القواعد واللوائح المتعلقة بالشئون الإدارية والمالية للعاملين ومعاملاتهم المالية، والموافقة على البرامج السنوية، وإقرار المعايير العامة لاختيار المواد والبرامج التي يحصل عليها من الخارج، واعتماد أسس تقييم الأداء والحكم على كفاية النشاط، وإعداد القواعد التي تحكم الأنشطة ذات الصبغة التجارية، وتوصيف الوظائف.

ففي مصر: ينظم القانون ١٣ لسنة ١٩٧٩ المعدل بالقانون رقم ٢٢٣ لسنة ١٩٨٩ الإذاعة والتليفزيون وبموجبه تحتكر الدولة ملكية الإذاعة والتليفزيون، حيث نص فى المادة الأولى من القانون: على أن تنشأ هيئة قومية تسمى اتحاد الإذاعة والتليفزيون تكون لها الشخصية الاعتبارية، وتختص دون غيرها بشئون الإذاعة المسموعة والمرئية، ولها وحدها إنشاء وتملك محطات البث الإذاعي المسموع والمرئي فى جمهورية مصر العربية. وتتولى الهيئة دون غيرها الإشراف والرقابة على المواد المسموعة والمرئية التي تبثها أجهزتها، وتخضع لرقابتها كل ما تنتجه الشركات المملوكة لها، وتضع الهيئة القواعد المنظمة لهذه الرقابة.

وفى المغرب: بعد أن كانت كافة القوانين تضمن احتكار الدولة للموجات الإذاعية، فقد ظهرت سنة ١٩٨١ محطة إذاعية برأس مال مشترك مغربي من " القطاع العام " وفرنسي من " القطاع الخاص " هي محطة البحر الأبيض المتوسط الدولية، ثم ظهرت بعد ذلك بنفس الصيغة ولكن بمشاركة بين القطاع الخاص المغربي ونظيره الفرنسي محطة تليفزيونية هي القناة الثانية سنة ١٩٨٩.

أما لبنان: فقد صدر القانون رقم ٣٨٢ لسنة ١٩٩٤، استهدف تنظيم البث التليفزيوني والإذاعي بأية تقنية أو جهاز، وأخضع القانون المذكور تأسيس مؤسسات الإعلام المرئي والمسموع لترخيص مسبق قبل البدء بأي عمل (مادة ٥) وأوجب على كل مؤسسة إنشاء هيئة فنية تعمل بالتنسيق مع وزارة الإعلام تتولى دراسة كل ما يتعلق بالجانب الفني لعمليات البث التليفزيوني والإذاعي وتستأجر المؤسسة القناة أو الموجة من قبل الدولة. وتصنف المؤسسات التليفزيونية والإذاعية إلى أربع فئات. ويمنح الترخيص بمرسوم من مجلس الوزراء بعد استشارة المجلس الوطني للإعلام المرئي والمسموع. وهذا المجلس هو الذي يقوم بدراسة طلبات الترخيص المحالة إليه من قبل وزير الإعلام، فيوافق أو يرفض وفقا لاستيفاء الطلب الشروط القانونية (المواد ١٦، ١٧، ١٩)، ويكون قرار مجلس الوزراء قابلاً للمراجعة أمام مجلس شورى الدولة بسبب مخالفة الأحكام القانونية للترخيص، ويوضع دفتر شروط نموذجي يتعلق بكل فئة ويصدق بمرسوم، ومدة الترخيص ست عشرة سنة قابلة للتجديد بناء على طلب يقدم قبل ثلاث سنوات من انتهاء المدة (م٢٦)، ويطبق على الجرائم المرتكبة بواسطة المؤسسة التليفزيونية والإذاعية العقوبات المنصوص عليها فى قانون المطبوعات (م٣٥). وأعطى القانون الحق لجهة الإدارة فى إيقاف المؤسسة عن البث فى حالة عدم تقيد المؤسسة بالتزاماتها فى القانون والقوانين المرعية، وأوجب على كل مؤسسة تليفزيونية أو إذاعية مديراً مسؤولاً للأخبار والبرامج السياسية، ويكون متمتعاً بالأهلية القانونية (م٢٨).

وفرضت بموجب القانون رقابة على مداخيل المؤسسة التليفزيونية والإذاعية. ويبدو من نصوص القانون أنه لم يأخذ بنظام الملكية الخاصة، بل بنظام تأجير، حيث حدد نظام الترخيص للمؤسسة التليفزيونية من الفئتين الأولى والثانية (بمائتين وخمسين ليرة) وحدد بدل الإيجار السنوي (مائة مليون ليرة لبنانية) وبدل الإيجار السنوي على المؤسسة الإذاعية من الفئة الأولى (خمسة وعشرون مليون ليرة) وللفئة الثانية (عشرة مليون ليرة).

والملاحظ على هذا القانون أنه جعل زمام الأمر كله بيد السلطة التنفيذية إن شاءت منحت وإن شاءت منعت، وأنه فرض رسوما عالية على الترخيص بالإضافة إلى بدلات إيجار سنوية للأقنية والموجات تجعل الوصول إليها محصوراً على طبقة الأغنياء وكأنه أراد أن يحرم تأسيس الشركات الإعلامية على الطبقتين المتوسطة وما دونها. فأطاح بمبدأ تكافؤ الفرص ونال من الديموقراطية. إلا أنه فى كل الأحوال فإنه فى المحيط العربي لا توجد سوى التجربة المحددة المشار إليها فى المغرب وفى لبنان بالشروط المقيدة المشار إليها فى القانون سالف الذكر، أما باقي الدول العربية فيوجد احتكار كامل للدولة للإذاعة والتليفزيون.

وفى الأردن: صدر أخيراً قانون يتيح للقطاع الخاص إنشاء قنوات خاصة بذات نظام التأجير.

د- الفضائيات

نتيجة تطور هوائيات الاستقبال مع ازدياد قوة الإشارة المنبعثة من محطات الإرسال المجاورة فرض البث الإعلامي نفسه على المنطقة العربية كظاهرة إعلامية، لابد من التعامل معها، وقد فرضت بعض الدول قيوداً على ذلك. ففي تونس والسودان فرضت رسوم على الحيازة وضرورة الترخيص المسبق أما البعض الأخر مثل السعودية وقطر فقد أتاح إمكانية استقبال قنوات من الخارج توافق عليها السلطة وتصل إلى المشاهدين بنظام الشفرة.

وأباحها البعض الآخر تماما بضوابط محددة بالنسبة لمواصفات هوائيات الاستقبال، وأتاح فرصة لاستقبال قنوات دولية بغير هوائيات خاصة، وضمن القنوات المحلية بغير مقابل، مثل البحرين وللمشتركين مثل مصر، والأردن، وفى تونس والمغرب تم السماح لبعض المحطات الدولية بإقامة محطات استقبال وتوزيع داخل أراضى الدولة بغير مقابل، إلا أن كل من سوريا والعراق وليبيا ما زالت تحظر إدخال النظم الفضائية الخارجية وتجرم هذا العمل قانوناً.

وتحتكر الدولة ملكية القنوات الفضائية فى مجال استخدام تكنولوجيا الفضاء ببث قنواتها التليفزيونية عبر الأقمار الصناعية مثل: عربسات وأخيراً النايل سات. وينطبق على القنوات الفضائية الحكومية ما ينطبق على الإعلام الحكومي بشكل عام، إلا أنه ظهرت قنوات تليفزيونية تملكها مؤسسات تجارية خاصة تشارك فيها الحكومات مثل قناة الجزيرة فى قطر والقناة الثانية المغرب والقناة السابعة في تونس، تليفزيون الدوحة MMDS وقناة تليفزيون الشرق الأوسط والأوريد تبث من لندن ART من إيطاليا وقناة L.B.C والمستقبل لبنان.

هـ- الإنترنت

بدأ المواطنون فى البلدان العربية فى استخدام الإنترنت كوسيلة للتحرر من القيود والضوابط التي تفرضها الحكومات على حرية الاطلاع على المعلومات وتداولها، فمن خلال شبكة الإنترنت تنشر منظمات حقوق الإنسان المحلية ما تريد نشره من الأنباء بصورة أكثر فعالية وتذيع الصحف على الملأ

أنباء وتقارير سبق أن استبعدها مقص الرقيب من النسخ المطبوعة. كما يتيسر لمستخدمي الإنترنت الاطلاع على آراء وأفكار تعد من قبيل المحظورات فى تلك البلدان.

وفى تقرير لمنظمة (مراقبة حقوق الإنسان) عن حرية التعبير عبر شبكة الإنترنت أوضحت أنه الرقابة الحكومية والقيود المفروضة على حرية دخول شبكة الإنترنت وارتفاع الاشتراك فيها والضرائب الباهظة إلا أن هناك ثلاث دول تحظر تماما على مواطنيها استخدام الإنترنت هي: سوريا، ليبيا، العراق.

ففي سوريا: يقتصر إمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت على مجموعة مختارة من المؤسسات الحكومية. **والعراق:** حيث تعتبر الدولة الوحيدة فى غرب آسيا التي ليس لها اتصال بالإنترنت. **وفى المملكة السعودية:** بدأت السلطات فى يناير/ كانون الثاني ١٩٩٩ تسمح لمواطنيها بدخول شبكة الإنترنت من خلال الشركات المحلية التي تقدم هذه الخدمة، غير أنها فى الوقت ذاته وعدت بتنفيذ خطة لم تشهد المنطقة مثلها طموحاً للحيلولة دون تدفق المعلومات غير المرغوب فيها عبر الشبكة. إلا أن مجلس الوزراء أعد طائفة من القيود الواسعة النطاق والمبهمة الصياغة على استخدام "الإنترنت" إذ ينبغي على مستخدمي الإنترنت مثلاً الامتناع عن استخدام الشبكة لأغراض غير مشروعة يشمل تعريفها أي أنشطة تخل بالقيم الاجتماعية والثقافية أو السياسية أو الإعلامية أو الاقتصادية أو الدينية، وقد لجأت لتقييد حرية تدفق المعلومات عبر الشبكة عن طريق برامج تعرف باسم (البروكسى سرفر) وهى برامج خاصة تعترض سبيل المعلومات ما بين المصدر والمستقبل لغربلتها ومنع استقبال مواد معينة، وأورد التقرير أن مستخدمي الإنترنت الذين يحاولون ارتياد مواقع محظورة على الشبكة يتلقون تحذيرات على شاشات الكمبيوتر التي يستخدمونها مفادها أن هذه المحاولات يتم تسجيلها- وقد استعملت ذات البرامج والحظر كل من دولة الإمارات العربية المتحدة والبحرين واليمن.

واللوائح الخاصة بالإنترنت **فى تونس** تمد صراحة نطاق العقوبات الجنائية الخاصة بجريمتي السلب وبث معلومات كاذبة ليشمل المعلومات التي يتم بثها عبر شبكة الإنترنت.

كما تطالب تونس الشركات التي تقدم خدمات الإنترنت بتعيين مدير يكون مسؤولاً، طبقا لمجلة الصحافة عن محتوى صفحات شبكات الويب، ومواقعها التي يطلب من مقدم خدمات الإنترنت استقبالها بواسطة البرامج الإلكترونية التي تدير هذه الخدمات، ويقضى المرسوم الذي أصدرته الحكومة بشأن الإنترنت بألا يترك مقدمو خدمات الإنترنت على برامج الخدمة الخاصة بهم أية إمارة من شأنها الإضرار بالنظام العام أو المساس بالآداب العامة.

ويقضى مرسوم الإنترنت الصادر عام ١٩٩٧ بأن تتحمل الشركات التي تقدم خدمة الإنترنت المسؤولية عن المعلومات المتداولة عبر الشبكة، وأن تقدم لأحد أجهزة الدولة قائمة بأسماء المشتركين فى الإنترنت، كما يحظر المرسوم المذكور استخدام نظام التشفير.

وفى مجال حرية الاستخدام لا تفرض **الأردن** أي قيود على استخدامه غير أن ارتفاع تكاليف الهاتف ورسوم الاشتراك فى الإنترنت، بما فى ذلك الضرائب والرسوم التي يتم تحصيلها من

الشركات التي تقدم خدمات الإنترنت أدى إلى قلة عدد المشتركين. وكذلك الحال فى المغرب حيث لا تمارس أي قيود على حرية دخول الإنترنت أو ممارسة أي رقابة على محتوى ما ينشر فى هذا الوسط من رسائل أو بيانات وهو ذات الحال فى مصر.

و- القيود على حق التجمع السلمي

يعتبر الحق فى التجمع السلمي أحد الحقوق وثيقة الصلة بالحق فى التعبير، وتعتبر الندوات والاجتماعات والمظاهرات أحد الأشكال الإبداعية التي تستخدمها حركة حقوق الإنسان فى نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان. إلا أن هذا الحق يتعرض هو الآخر لقيود ومحاصرة فى التشريعات العربية. وعلى سبيل المثال فى مصر يوجد قانون التجمهر رقم ١٠ لسنة ١٩١٤، والذي يعاقب على مجرد التجمهر المؤلف من خمسة أشخاص على الأقل من غير ارتكاب أي جريمة إذا رؤى لرجال السلطة بحسب تقديرهم أن من شأنه أن يجعل السلم العام فى خطر، كما يوجد قانون الاجتماعات والمظاهرات رقم ١٤ لسنة ١٩٢٣، والذي يوجب ضرورة إخطار البوليس قبل عقد الاجتماع، ويعطي الحق للبوليس فى منع الاجتماع وحق البوليس فى حضور وحل الاجتماع أثناء عقده، ولا يختلف الحال فى تونس حيث يوجد قانون رقم ٤ لسنة ١٩٦٩ يتعلق بالاجتماعات العامة والمواكب والاستعراضات والمظاهرات والتجمهر، حيث يشترط الإعلام قبل أي اجتماع عام ويمكن للسلطة المسؤولة اتخاذ قرار فى منع الاجتماع قبل عقده ومنع كل مظاهرة.

وفى الكويت يوجد القانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٧٩ فى شأن الاجتماعات العامة والتجمعات، والذي اعتبر اجتماعا عاما فى تطبيق أحكام القانون كل اجتماع يحضره أو يستطيع حضوره عشرون شخصا على الأقل للكلام أو مناقشة موضوع أو موضوعات عامة أو أمور أو مطالبات تتعلق بفئات معينة، ولا يجوز عقد اجتماع عام أو تنظيمه إلا بعد الحصول على ترخيص فى ذلك من المحافظ الذي سيعقد الاجتماع فى دائرة اختصاصه، ويمنع ويفض كل اجتماع عام، عقد دون ترخيص، ولرجال الشرطة حق حضور الاجتماعات العامة وفض الاجتماع، وتخضع المظاهرات لذات شروط الترخيص.

ثالثاً: القيود على حرية تدفق المعلومات (الرقابة)

إن حرية تدفق المعلومات وتلقيها تمثل جوهر الحق فى الاتصال وتمثل الرقابة على مضمون الرسالة الإعلامية، أبرز انتهاكات هذا الحق لأنها تمثل إخلالاً بحق القارئ فى المعرفة والوصول إلى الحقائق والمشاركة بفاعلية فى إدارة شئون البلاد وتمثل هذه الحرية ركيزة أساسية لنشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان لأنها تمثل بشكل أولي جوهر تشخيص الحالة لرصد وتوثيق الانتهاكات وبداية لوضع الحلول لمعالجة وضعية حالة حقوق الإنسان وتبادل الخبرات والقيم الإنسانية المتعلقة بحقوق الإنسان، لذلك تعتبر الرقابة أحد معوقات نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان وإبراز صور الرقابة.

أ- الرقابة المسبقة على المطبوعات المحلية

تمثل التشريعات التي تفرض الرقابة المسبقة على مضمون الرسالة الإعلامية أحد أبرز الانتهاكات فى تشريعات الصحافة العربية، وهي الوجه الآخر للقوانين التي ترخص لجهة الإدارة منع تداول الصحيفة بالطريق الإداري. فمن خلال استعراض تشريعات تسع عشرة دولة عربية تبين أن هناك إحدى عشرة دولة عربية تفرض صراحة رقابة مسبقة على المطبوعات وهى (الإمارات - البحرين- قطر- سلطنة عمان- السعودية- الكويت- الجزائر- تونس- سوريا- العراق- ليبيا) وقد يأخذ الإيداع القانوني والتصريح السابق على النشر فى تشريعات بعض الدول الأخرى كالجزائر والمغرب نوعاً من الرقابة السابقة المستترة على المطبوعات.

ب- الرقابة على مضمون الرسالة الإعلامية الواردة من الخارج

من استعراض كافة تشريعات المطبوعات والنشر فى الدول العربية نجد أن المشرع قد أخذ منها موقفاً متشدداً وأخضعها لعملية الرقابة المسبقة وضرورة الترخيص المسبق للتداول ولإجراءات الضبط والمنع الإداري. وبعض التشريعات كالإمارات العربية تجيز حذف أي عبارة أو فقرة من المطبوع وفى حالة استحالة ذلك يكون للوزير أن يقر منع المطبوع من التداول فى البلاد.

ج- احتكار الدولة للمعلومات (الرقابة ذات الطابع السياسي)

فى الدول الديمقراطية فإن المعلومات حق للجميع وتتعدد فى مصادرها ووسائل نقلها وإبلاغها للرأي العام دون تدخل من السلطة الحاكمة سواء بالمنع أو التوجيه.

أما عندما تحتكر الحكومات وسائل الإعلام فإنها تفرض قيوداً قانونية وأخرى غير منظورة لتتحكم فى صناعة المعلومات إنتاجاً وتوزيعاً، بحيث يقتصر دور المواطن على التلقي فقط لخدمة سياسات معينة.

ومن أمثلة القيود القانونية لاحتكار الدولة هو الحظر الوارد على الاطلاع على وثائق الدولة إلا بعد مضى مدة معينة قد تصل إلى خمسين عاماً، واحتكار الأجهزة الحكومية لمصادر المعلومات كاحتكار نشر النتائج أو البيانات أو المعلومات الإحصائية إلا من واقع إحصاءات جهاز حكومي معين وضرورة الموافقة المسبقة على النشر، وفى حالة عدم وجود هذه البيانات أو المعلومات فلا يجوز عمل الاستبيانات أو استطلاعات الرأي أو المسوح إلا بعد موافقة الجهاز الحكومي، ومن بين هذه القيود تقييد حرية الموظف العام فى الإدلاء ببيانات عن أعمال وظيفته، وأيضاً التوسع فى حق القضاء فى منع النشر وفرض السرية على القضايا التي تهم الرأي العام.

د- الرقابة بكافة أشكالها

١- الرقابة المباشرة: تمثل الرقابة بموجب تشريعات المطبوعات تحت ستار حماية المسائل

العسكرية والمسائل المتعلقة بالأمن القومي دون تحديد لمفهوم الأمن القومي وأبعاده إحدى الصور المباشرة التي تتخذها السلطة فى حظر أية أخبار أو آراء تحت دواعي أنها تمس الأمن القومي لتبرير عدم نشرها.

٢- **الرقابة الذاتية:** عمدت الحكومات من خلال التشريعات واللوائح المنظمة لعمل وسائل الإعلام إلى تكوين هيكل مسيطر داخل المؤسسات الصحافية والإعلامية من بين الصحفيين والإعلاميين أنفسهم يتولى (الرقابة الذاتية) على ما ينشر وما يحجب عن النشر من خلال مجالس إدارات وتحرير هذه المؤسسات.

٣- **الرقابة غير المنظورة:** مثل المجاملات التي تضطر أن تقدمها للأجهزة المختلفة التي تمارس ضغوطا عليها بما تملك من ميزانيات الإعلام والطباعة، ويثار الآن جدل حول مصادر تمويل الصحف والإعلانات والتسويق ومصادر الأخبار.

٤- الرقابة فى التليفزيون:

● الرقابة على المسرحيات والأفلام والمسلسلات: تتعرض المسرحيات والأفلام لرقابة مزدوجة نتيجة هذا الاحتكار عند إعادة عرضها فى التليفزيون حيث تجرى رقابتها من جديد من قبل لجنة متخصصة أكثر محافظة وتشدداً وتقوم أحياناً بحذف عدد كبير من المشاهد بطريقة قد تدمر العمل الفني، أي أن العمل الفني الذي يعاد عرضه بالتليفزيون يمكن أن يتعرض للرقابة ٤ مرات، الأولى عند نشره، والثانية لأخذ موافقة على إعداده للمسرح أو السينما، والثالثة بعد إعداده بالفعل وقبل عرضه على الجمهور، والرابعة فى إحالة إعادة عرض ذات العمل من خلال التليفزيون.

بل إن هناك عدداً من الأفلام والمسرحيات محظور عرضها بالتليفزيون رغم السماح بعرضها بدور السينما، وتمارس هذه الرقابة دورها أيضاً إزاء المسلسلات التي ينتجها التليفزيون بنفسه، وهناك العديد من المسلسلات تظل حبيسة غرف الرقابة لأسباب سياسية، وقد تقوم الرقابة رغم أنف المؤلف أو المخرج لتحذف ما تشاء من مشاهد بعد تصويرها ودون التفات للترابط الدرامي، وذلك دون حتى التشاور مع المخرج والمؤلف اللذين قد يفاجئان بالحذف بعد عرضه على الجمهور.

● **الرقابة غير المباشرة على التليفزيون:** هناك رقابة أخرى غير مباشرة تمارسها بعض المحطات مستغلة حاجة المنتج لتسويق إنتاجه وتتجاوز حدود الأفكار إلى المشاهد فالقتل المباشر والتخطيط لجريمة والمشروبات الروحية والتدخين وخلوة الرجل والمرأة حتى ولو كانت المرأة أمه أو ابنته والعناق والقبل، كل ذلك ممنوع ومرفوض، فالابن المسافر أو العائد لا يستطيع أن يعانق أمه فى المشهد التليفزيوني، وهذا المنع لا يمكن تجاوزه هربا من الخسارة والتوقف عن الإنتاج، حتى ولو كان ذلك على حساب المستوى الدرامي.

٥- الرقابة ذات الطابع الديني:

تناولت هذه الرقابة على المصنفات التي تتناول بالعرض والتحليل الأديان السماوية والكتب المقدسة حيث تتولى المؤسسات الدينية إعمال هذه الرقابة كما هو الحال فى مصر. حيث أناط القانون ١٠٣

لسنة ١٩٦١ بشأن إعادة تنظيم الأزهر بمجمع البحوث الإسلامية فحص المؤلفات والمصنفات الإسلامية أو التي تتعرض للإسلام وإبداء الرأي فيها بالنسبة لنشرها وتداولها أو عرضها. وقد ساهم المجمع فى قيام السلطات المختصة فى منع كثير من المؤلفات مثل كتاب الخلافة للمستشار سعيد العشماوى ومسافة فى عقل رجل لعلاء حامد ورواية أولاد حارتنا للأديب نجيب محفوظ. هذا بالإضافة إلى أن كافة التشريعات العربية أجازت للجهة الإدارية مصادرة المصنفات ذات الطابع الديني التي تتعرض للأديان. لذلك يتولى المجمع دور الرقيب على كافة المصنفات الأدبية والفنية سواء بطلب المنع من التداول أو الحذف أو الإضافة.

٦- الرقابة وحالات الطوارئ: أعطت التشريعات الصحفية لجهة الإدارة حق الرقابة ومنع وتعطيل الصحف فى حالات الطوارئ. وفى مصر فإن حالة الطوارئ المعلنة منذ ٦ أكتوبر سنة ١٩٨١ حتى الآن تجيز طبقا للمادة ٣ فقرة ثانية من القانون ١٦٢ لسنة ١٩٥٨ لرئيس الجمهورية بصفته الحاكم العسكري أو من ينوب عنه " سلطة الأمر بمراقبة الرسائل والصحف والنشرات والمطبوعات والمحررات وكافة وسائل التعبير والدعاية والإعلان قبل نشرها وضبطها ومصادرتها وتعطيلها " وبمقتضى القرار الجمهوري رقم ١ لسنة ١٩٨١ تمت إحالة جرائم الباب الأول جرائم أمن الدولة من جهة الخارج (والباب الثاني) جرائم أمن الدولة من جهة الداخل (و الثاني مكرر) المفرقعات (و الجرائم التي تقع بواسطة الصحف وغيرها المنصوص عليها فى المواد ١٧٢، ١٧٣، ١٧٤، ١٧٥، ١٧٦، ١٧٧، ١٧٨ و١٧٩ من قانون العقوبات إلى محكمة أمن الدولة العليا طوارئ. كما خول القانون ٢٥ لسنة ١٩٦٦ بشأن الأحكام العسكرية فى المادة ٦ / ٢ رئيس الجمهورية متى أعلنت حالة الطوارئ أن يحيل إلى القضاء العسكري أيا من الجرائم التي يعاقب عليها قانون العقوبات أو أي قانون آخر. وبالتالي يجوز محاكمة المدنيين أمام المحاكم العسكرية وحرمانهم من المثول أمام قاضيهم الطبيعي.

وفى لبنان يجيز قانون المطبوعات والنشر فى حالات الطوارئ لمجلس الوزراء بناء على اقتراح وزير الإعلام إخضاع جميع المطبوعات ووسائل الإعلام للرقابة المسبقة، ولا يكون مرسوم إخضاع الرقابة على المطبوعات ووسائل الإعلام أو رفضها قابلا لأي طريق من طرق المراجعة بما فيها دعوى الإبطال أمام مجلس شورى الدولة.

رابعاً: قواعد الحظر والتجريم

يعتبر التجريم وسياسة المشرع وفلسفته أحد المعايير التي تكشف مدى اعتناقه لمبدأ الحرية الفردية فى مجال الحق فى التعبير وتعبر بصدق عما إذا كان النظام السياسي يحترم الحق فى التعبير والاتصال أم أنه يأخذ منه موقفا معاديا ومتشددا. ويظهر ذلك فى نظرته لهذه الجرائم وعدم التوسع فيها وإقراره لمبدأ الشرعية وشخصية العقوبة والأصل فى الإنسان البراءة وإعماله لمبدأ التناسب بعدم الإسراف فى عقوبة الحبس أو المغالاة الشديدة فى عقوبة الغرامة ومدى ما يوفره للأفراد من ضمانات فى مواجهة تعسف رجال السلطة وطغيانهم. بذلك فإن قانون العقوبات والقوانين الجزائية

وقانون الاجراءات الجنائية تعبر بصدق عن طبيعة النظام السياسي السائد وعلاقته بالأفراد وتعبر بدقة عن إيقاعات الحركة والحياة والاحتكاك القائم بين السلطة والأفراد وتسجلها بكل دقة، لذلك فالذي يريد ان يعرف مدى احترام النظام السياسي فى مجتمع معين للحق فى التعبير ومدى احترامه لكرامة الفرد عليه أن يطلّع على قانون العقوبات والإجراءات الجنائية فيها لا الدستور.

والمطلع على قوانين العقوبات والحظر والتجريم فى تشريعات الإعلام العربية يجد فيها مخالفات عديدة أبرزها:

أ- مخالفة مبدأ شرعية الجرائم

اكتسب هذا المبدأ أبعادا جديدة وسّعت من نطاقه بحيث لم يعد متجهاً إلى القاضي المطبق وإنما صار يقيد المشرع بحيث لا تصبح سلطته فى التجريم مطلقة بلا قيد. ومقتضى ذلك ألا يجرم المشرع من الأفعال، ولا يؤثم من التصرفات إلا ما كانت هناك ضرورة ملجئة إلى تجريمه أو لتأثيمه. كما أن التوسع فى التجريم قد أصبح اليوم من الأمور المستهجنة فى السياسة التشريعية والحد من التجريم يمثل الآن أصلا من أصول السياسة الجنائية المعاصرة والمطلع على النصوص الجزائية يتبين له الآتي:

١-غموض القوانين الجزائية: يجب لإعمال مبدأ شرعية الجرائم والعقوبات أن يحدد المشرع بلغة مفهومة، ليس لرجال القانون، بل الفرد العادي تحديدا كافيا الأفعال التي اقتضت الضرورة تجريمها، وأن يبين بوضوح تام مختلف عناصرها وأركانها بحيث يكون الفرد العادي على علم تام بما إذا كان فعله أو امتناعه مباحا أم مجرما ولا ينزلق إلى التعبيرات الغامضة أو المتميعة المحملة بأكثر من معنى.

ويتضح ذلك من كثرة استخدام المشرع العربي لمصطلحات النظام العام أو الأمن القومي أو المصلحة العامة أو المصلحة العليا أو المصلحة القومية أو السلم العام أو الأخلاق أو الآداب العامة دون وضع تحديد أو تعريف محدد لهذه المصطلحات خاصة ونحن فى مجال التشريع الجنائى. فإذا كانت هذه العبارات تستعصي على التحديد او التعريف بالنسبة لرجل القانون فما بالنا بالرجل العادي. فضلا عن مرونة ونسبية هذه المصطلحات وتغيرها من زمان إلى زمان ومن مكان إلى مكان ومن بلد لآخر. ولذلك تستخدم هذه المصطلحات لتقييد الحق فى تدفق المعلومات ونشرها، وبالتالي فى حجب كثير من ثقافة حقوق الإنسان تحت ذريعة اصطدامها بهذه المفاهيم.

٢- التوسع فى التجريم: تعطى سياسة التجريم فى تشريعات الإعلام العربية دلالة واضحة لمدى النزعة التسلطية للمشرع ويبدو ذلك من كثرة ما يعد من الأفعال جرائم مخلة بأمن الدولة من الداخل والخارج والاهتمام بالجرائم السياسية والوقوف منها موقف المتشدد والتزيد والتوسع فيما يعد من صور التعبير عن الرأي غير المشروع.

٣- الإسراف فى العقوبات السالبة للحرية: أبرز ما يميز تشريعات الإعلام العربية هو الإسراف الشديد فى العقوبات السالبة للحرية والمغالاة الشديدة فيها بدرجة لا تتناسب فى أحوال كثيرة مع الجرائم المرتكبة وبالتالي فهذه العقوبات سيف مسلط على رقاب العاملين فى مجال حقوق الإنسان.

٤- التوسع فى محاصرة حق النقد: تتوسع التشريعات العربية فى محاصرة حق النقد خاصة فى تجريم التعرض لرئيس الدولة. ولا تختلف جريمة الإهانة الواردة فى تشريعات الجمهوريات العربية عن جريمة العيب أو المساس الواردة فى تشريعات الملكيات العربية، فكلاهما مترادفان لمعنى واحد. ففي تونس تصل عقوبة هذه الجريمة السجن من عام الى خمسة أعوام وفى مصر عقوبتها من ٢٤ ساعة إلى ثلاث سنوات، وفى المغرب عقوبتها تتراوح بين خمس سنوات وعشرين سنة. كما تحظر التشريعات العربية نقد نظام الحكم أو الحض على كراهيته أو الإساءة إليه. والمقصود بهذه الجريمة هو تجريم الأفكار والمذاهب المعارضة لنظام الحكم.

٥- جريمة نشر الأخبار الكاذبة مع احتكار الدولة للمعلومات: تجرم كافة تشريعات الإعلام العربية جريمة نشر الأخبار الكاذبة وقد يكون لهذه الجريمة مبررا فى المجتمعات التي تؤمن حرية تدفق المعلومات ولا تفرض الرقابة على المعلومات وتحتكرها. لذلك فهذه الجريمة فى ظل احتكار الدولة للمعلومات هي سيف مسلط على العاملين فى حركة حقوق الإنسان.

ب- الخروج على مبدأ شخصية العقوبة

خرجت تشريعات الصحافة بالنص على المسئولية المفترضة والتضامنية، ووفقا لها يكون رئيس التحرير والمؤلف فاعلين أصليين للجريمة التي وقعت بواسطة الصحيفة وتقام الدعوى الجنائية عليهما معا بصفتهما تلك، فإذا كان رئيس التحرير هو ذاته المؤلف تقام عليه هذه الدعوى وحده بهاتين الصفتين، وقد كان قانون العقوبات المصري ينص على هذه المسئولية فى المادة ١٩٥ عقوبات إلا أن المحكمة الدستورية العليا قضت بعدم دستوريتها لمخالفتها لمبدأ شخصية العقوبة ومبدأ الأصل فى الإنسان البراءة.

ج- مخالفة مبدأ الأصل فى الإنسان البراءة

يتطلب المشرع العربي لإباحة القذف فى حق ذوى الصفة العمومية أن يثبت صحة الوقائع المقذوف بها وأن يثبت حسن نيته، وبذلك يقع عبء الإثبات على الصحفي الكاتب فى تشريعات الإعلام العربية كما حظر عليه الاستناد إلى طرق معينة مخالفا مبدأ مستقر فى نظام المسئولية الجنائية بعدم جواز إلزام المتهم بالالتجاء فى هذا الشأن إلى طرق محددة فى الإثبات ولا يجوز أن يحظر عليه دفع الإدانة بأدلة معينة كنتيجة منطقية لقرينة البراءة كما أن الصحفي والكاتب كلف بإثبات حسن نيته وهو ما يؤدى إلى تقييد الحق فى انتقاد الشخصيات العامة بمراجعة سلوكها وتقييمه.

خامساً: أثر القيود الواردة فى تشريعات الإعلام على نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان

بعد هذا الاستعراض الوجيز لتشريعات الإعلام والتي تعكس مدى القيود التي تفرضها تشريعات الإعلام العربية على وسائط الإعلام، وهو الأمر الذي يؤثر بالتالي على مضمون الرسالة الإعلامية للموضوعات والمواد الخاصة بحقوق الإنسان وتكون بذلك قد أحكمت القبضة على ثلاثة عناصر رئيسية من مكونات عملية الاتصال وهى المرسل، والرسالة والوسيط الإعلامي وتكون لها إمكانية حجب أى رسالة من وقائع حقوق الإنسان عن المستقبل وهو الجمهور المستهدف وتكون بذلك قد أحكمت قبضتها بموجب هذه التشريعات التي تقيد حرية تدفق المعلومات على كافة مكونات عملية الاتصال.

وكأمر طبيعي لسيطرة الحكومات على وسائط الإعلام وكافة مكونات الاتصال فإنها تخرج معبرة عن احتكار حزب واحد ورأى واحد على الصحافة وشئون الإذاعة المسموعة والمرئية فالصحف تخرج كل يوم وكأنها مصبوبة فى قالب واحد وليس فيها ما يكفى من التجديد والتنوع ويغلب عليها الدعاية والاكتفاء بمجرد نقل الحقائق التي قد تكون مبتورة ومشوهة، لذلك نجد أن ما يزيد عن ٧٠ ٪ من مساحات الصحف الحكومية تخصص للدعاية للحاكم وسياسته وهي ملزمة بتأييد هذه السياسات.

وفى الدول التي أخذت بنظام التعددية الحزبية مازالت الإذاعة والتليفزيون تقوم بتهميش أحزاب المعارضة السياسية ودورها فى المجتمع ولا تسمح لها بمخاطبة الجماهير بحرية وعند عرض مقتطفات من أنباء الصحف، فإن صحف المعارضة لا تحظى بذات القدر من الاهتمام التي تحظى به الصحف القومية، ولا يسمح بإذاعة اى آراء او أنباء تكتبها هذه الصحف إلا بما يخدم سياسة الحزب الحاكم ويتماشى مع الخط الرسمي للدولة.

وتعتبر نشرة الأخبار فى التليفزيون مثالا فريدا على احتكار الحزب الواحد، فهي فى جوهرها أداة للإعلام عن نشاط كبار المسئولين وموقع كل منهم بالنسبة للآخر، ثم تأتي بعد ذلك الأنباء الخارجية فى المرتبة الثانية، ويراعى فى طريقة عرضها التوجيهات الرسمية للدولة يوماً بيوم وبالتالي لا يسمح بنشر وقائع حقوق الإنسان إلا بما يخدم وجهة نظر السلطة الحاكمة ولا يسمح لمنظمات حقوق الإنسان بالنفاذ إلى الجمهور عبر وسائط الإعلام الحكومية، بل تحظى غالبا من وسائل الإعلام بالتشويه ومحاولة الإساءة إلى صورتها أمام الرأي العام.

وكأمر طبيعي أيضا لسيطرة الحكومات على وسائل الإعلام، تقل ضمانات الإعلاميين فى مواجهة السلطة الحاكمة بسيطرتها على كافة المستويات الوظيفية، ويتعرض الإعلاميون للمنع المباشر وغير المباشر سواء من الكتابة او إعداد البرامج وتقديمها أو يتعرضون لجزاء النقل داخل المؤسسة الإعلامية أو النقل إلى عمل آخر خارج نطاق المؤسسة الإعلامية.

الاستنتاجات

إن واقع تشريعات الإعلام العربية يعطى انعكاسا واضحا للبنية غير الديمقراطية للأنظمة السياسية، وبالتالي لنظرتها المعادية لقيم حقوق الإنسان وعدم الاعتراف بالأهلية الكاملة للأفراد وبقدرتهم على اتخاذ القرارات والمشاركة والإيمان بحق الفرد فى الاتصال، أى بحق الفرد فى الانتفاع بالإعلام والمشاركة فيه وتدفق المعلومات فى اتجاهين من أعلى إلى الأسفل ومن أسفل الى أعلى على المستوى الداخلي، وتدفقها فيما بين المجتمعات على المستوى الخارجي.

وبمعنى آخر أن الحكومات مازالت ترفض الإقرار بحقوق الأفراد فى المعرفة باعتباره من الحقوق الأساسية للفرد كالحق فى الماء والهواء، وبالتالي ترفض التخلي عن فرض سياسة التوجيه والإرشاد والتلقين والتعتيم وأسلوب الدعاية السياسي وبالتالي، فهي تثبت لمواطنيها ما يحلو لها أن تثبته ليزداد هؤلاء سلبية واغترابا وقهرا، فلا حكم لهم على ما يتلقونه أو يلقى عليهم.

وبالتالي لم تدرك الحكومات -بكل القيود التي وضعتها- التغيير المذهل فى تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وظهور الطريق للمعلومات والاتصال المقصود به وضع جميع التقنيات على صعيدي الاتصال والمعلومات من الهاتف والتليفزيون والكمبيوتر والأقمار الصناعية والأطباق اللاقطة والكابلات والموجات فى منظومة واحدة تكرس لخدمة الأفراد والمجتمعات.

كما إن عملية تداول المعلومات أصبحت تتم على المستوى الكوني، والقوى المتحكمة فيها -صناعة وتوزيعا- قوة خارج نطاق سيطرة الدولة، وبالتالي لا جدوى لرقابة الدولة على المعلومات فى مواجهة طوفان المعلومات القادم عبر الحدود.

التوصيات

١- إن إطلاق حرية تدفق المعلومات وتداولها هو السبيل الوحيد لنشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان، وأن التنشئة الديمقراطية التي تعتمد على نقل القيم والخبرات السياسية للمجتمع التي تعتمد على الحوار والمناقشة والإقناع هو البديل عن سياسة التلقين والاتباع، وذلك لان مسئولية الفرد قد حلت محل مسئولية السلطة السياسية فى الاختيار والمفاضلة.

٢- الاعتراف بالأهلية الكاملة لأفراد المجتمع وبقدرتهم على المشاركة فى إدارة شئون البلاد. وهذا لن يتأتى إلا بقبول التنوع فى الأفكار والآراء وحقهم فى مناقشة الرأي والرأي الآخر.

٣- أن الديمقراطية لا تتحقق إلا بالمشاركة وحرية التعبير عن الرأي ومناقشة السياسة العامة، من يحكم، ولصالح من يحكم، وما هو أسلوب الحكم الدستوري وقانونه وضوابطه وضماناته؟.

٤- أن هناك حقوقاً وثيقة الصلة بالحق فى التعبير وهي الحق فى التجمع السلمي وإطلاق حرية تكوين الجمعيات السياسية والأهلية.

الهوامش

١- عبد الله خليل: القوانين المقيدة للحقوق المدنية والسياسية فى التشريع المصري -طبعة ١٩٩٩- الناشر المنظمة المصرية لحقوق الإنسان.

وللباحث نفسه أيضاً :

- دراسة تشريعات الإعلام العربية من منظور حقوق الإنسان، ندوة اتحاد الصحفيين العرب والمعهد العربي لحقوق الإنسان، القاهرة ٢٨ سبتمبر ١٩٩٩، مطبوعات اتحاد الصحفيين العرب .
- موسوعة التشريعات الصحفية فى الوطن العربي، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠١
- دراسة ملكية الحكومات لوسائل الإعلام و أثر ذلك على حرية الإعلام و تطوره ومستقبله، مركز حماية وحرية الصحفيين، عمان، الأردن ٨ / ٥ / ٢٠٠٠

٢- د/ محمود علم الدين: تكنولوجيا الاتصال فى الوطن العربي، مجلة عالم الفكر، الكويت المجلد الثالث والعشرون، العددان الأول والثاني يوليو سنة ١٩٩٣ص ٩٦:٩٧، ص ١١٨: ١١٩.

٣- د/ سعد لبيب: حرية الصحافة الإلكترونية، دراسات إعلامية، العدد ٧٣ أكتوبر ١٩٩٣.

٤- د/ سليمان صالح: الاتجاهات العلمية الحديثة لمفهوم حرية الصحافة، دراسات إعلامية ص ٨١.

٥- أ/ صلاح الدين حافظ: حرية الصحافة وحرمة الحياة الخاصة، الدراسات الإعلامية العدد ٩٣ أكتوبر ١٩٩٨.

٦- د/عواطف عبد الرحمن: حرية الإعلام المعاصر وتحديات العولمة، دراسات إعلامية العدد ٩٣، أكتوبر ١٩٩٨ص ٦٦، الحق فى الاتصال وإشكالية الديمقراطية فى الوطن العربي دراسات إعلامية العدد ٤٩ لسنة ١٩٨٧.

٧- د/ محمد سعد أبو عامود: دراسات جدوى الرقابة على تداول المعلومات، جماعة تنمية الديموقراطية، القاهرة، ١٩٩٨.

٨- د/ جمال زهران: مفهوم الأمن القومي فى عصر المعلومات، دراسات جماعة تنمية الديمقراطية، ١٩٩٨.

٩- د/ محمد باهى أبو يونس: التقييد القانوني لحرية الصحافة دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه جامعة الإسكندرية كلية الحقوق، ١٩٩٤.

١٠- د/ نبيل على: العرب وعصر المعلومات، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٤ .

١١- د/ ليلي عبد المجيد: "السياسة الاتصالية و الإعلامية و أثرها فى الثقافة والتربية، عالم الفكر، الكويت المجلد الثالث والعشرون العددان الأول والثاني يوليو، ديسمبر ١٩٩٤، ص٦٢: ٧٢ تطور الصحافة العامة ما بين ١٩٥٢ حتى ١٩٨١، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٧.

١٢- د/ فاروق أبو زيد: النظم الصحفية فى الوطن العربي، عالم الكتب، ١٩٨٧.

٣- الإعلام كمنتهك لحقوق الإنسان

د. آمال عبد الهادي*

مقدمـة

إذا كانت العقود الماضية -منذ صدور الإعلان العالمى لحقوق الانسان- خاصة عقدى الثمانينيات والتسعينيات قد نجحت فى كسب الاعتراف المتزايد بعالمية حقوق الإنسان وترابطها وعدم تجزئها وتأثيرها المتبادل، فإن تطبيق وترسيخ مفاهيم وقيم حقوق الانسان فى الواقع - فى ظل ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية متباينة بحيث تصبح سلوكا مقبولا ومرغوبا ونموذجا (مثلا أعلى) تلتزم به الجماعات والفئات والمؤسسات المختلفة فى كل مكان سيظل لفترة طويلة مهمة رئيسية للمهتمين بحقوق الانسان من خلال الاشتباك مع كافة الإشكاليات التى يثيرها تطبيق حقوق الإنسان فى الواقع. وفى هذه العملية المستمرة تبرز الصحافة كأحد الوسائط والأدوات شديدة الفعالية .

ودور الصحافة يتجاوز فضح انتهاكات حقوق الإنسان، أو العمل على شحذ التعاطف مع نشطاء حقوق الانسان فى هذه القضية أو تلك. بل الأهم فى الحقيقة هو الدور غير المباشر الذى تلعبه الصحافة فى كل يوم، بل فى كل لحظة فى تأصيل أو معاداة مبادىء حقوق الانسان فى كافة مناحى الحياة التى تتعرض لها، فالصحافة -رغم المنزلة الخاصة لوسائل الإعلام المرئية والمسموعة فى الدول النامية حيث تنتشر الأمية- ما زالت تلعب دورا هاما فى صياغة الوجدان الشعبى لكافة فئات الأمة؛ ليس فقط بما تبثه من أخبار ومعلومات، ولكن الأهم بتناولها للحياة اليومية للمواطنين فى المجالات التى تخرج عن نطاق السياسة الصرفة المحلية منها والإقليمية والعالمية . فعبر الصفحات المختلفة من ثقافة وفنون ورياضة وحوادث وصحة وبيئة وأخبار المجتمع.. الخ الأبواب المختلفة التى تطرقها الصحف يوميا يتم التعامل مع منظومة القيم السائدة فى المجتمع سواء بإعادة إنتاجها أو باتخاذ موقف نقدي منها.

كذلك تلعب الصحافة دورا رئيسيا في تشكيل الوجدان السياسي والثقافي للمبدعين، والمثقفين،

* المنسقة العامة لمركز دراسات المرأة الجديدة- مصر.

وفئات الطبقة الوسطى المتعلمة الذين يمثلون طبقة وسيطة ويلعبون دورا حاسما في نقل المعرفة وتشكيل المفاهيم وصياغة مواقف واتجاهات الجماهير العريضة من حقوق الإنسان. بالإضافة إلى ذلك فإنهم أكثر تأهيلا للعب دور فعال في الضغط والتأثير على صناع القرار من خلال المؤسسات المختلفة في المجتمع المدني، خاصة في مثل مجتمعاتنا حيث لا توجد حياة حزبية حقيقية .

تؤثر الطرق التي تتناول بها الصحافة القضايا المختلفة على موقف الجمهور المتلقي من هذه القضايا بشكل عميق، سواء كان ذلك في مقالات الرأي، أو في الأخبار أو التحقيقات التي عادة ما يعتقد خطأ- أنها أكثر حيادية من مقالات الرأي. فحجم وموقع النشر، والمعلومات المنشورة أو المسكوت عنها، واللغة المستخدمة، والصور أو الكاريكاتير المصاحب للموضوع، وصياغة العنوان، ...الخ تؤثر على الرسالة التي تصل إلى جمهور القراء في النهاية، خاصة عندما يكون الموضوع له طابع الاستدامة أو الاستمرار لفترة طويلة من الزمن .

وتهتم هذه الورقة بالتأمل في كيف يتم ذلك في القضايا اليومية التي لا تحظى عادة بالدراسة مثلما يحدث في القضايا السياسية، وقضايا الحريات العامة والديموقراطية. فالحق أن نشر ثقافة حقوق الإنسان بين أوسع قطاعات الشعب، لا يمكن اختزاله فى برامج التعليم والتدريب رغم أهميتها بل الأهم هو كيف يتم تأصيل أهم مبادئ حقوق الإنسان، ألا وهو الكرامة الإنسانية لجميع البشر من خلال السلوك والممارسة اليوميين في كافة مظاهر الحياة. وتلعب الصحافة دورا هاما إن سلبا أو إيجابا من خلال كل ما تنشره في تفاعلها مع الواقع الذي تتصدى له. وتتعرض الورقة في النهاية لبعض الآليات المقترحة للتعامل مع الإشكاليات التي يثيرها موضوع الصحافة وحقوق الإنسان.

الإشكاليات التي واجهت إعداد هذه الورقة

١- كيف يمكن المساهمة في إلقاء الضوء على جانب من الممارسة الصحفية من موقع القراء، موقع المتلقي، بحيث يكون ذلك النقد إيجابيا بما يكفى للإسهام مع المهمومين من العاملين في مهنة الصحافة في تطوير الصحافة المصرية لتكون نصيرا لحقوق الإنسان، وبحيث لا يمثل ذلك النقد أداة لتكبيل الصحافة المصرية التي واجهت دائما، خاصة في السنوات الماضية، هجمات شرسة لتقييدها وتدجينها .

٢- أن جزءا ليس بالقليل مما أرصده ينبع من الشروط العامة التي تعمل في ظلها الصحافة المصرية، سواء ما يتعلق بملكية الصحف ببعض آليات العمل الصحفي، مثل تأثير الإعلانات التجارية، أو شكل ملكية الصحف، وتأثير ملكية الدولة أو الأحزاب السياسية على موقف الصحيفة، ليس فقط من القضايا السياسية، بل وفي الكثير من القضايا الأخرى، خاصة تلك التي تتعلق بالصور النمطية السائدة عن فئات معينة، أو بالإطار السياسي العام من زاوية نضج التطور الديموقراطي في مصر، والتي تؤثر بلا شك على الأداء العام للصحافة أفرادا ومؤسسات، بما يصعب من تحديد التخوم فيما يتعلق بمسئولية الصحافة ودورها. على أن بعض الانتهاكات يمكن إرجاعها إلى تردى مستوى الأداء

المهني، وعدم الالتزام بالقوانين والمواثيق المتعلقة بممارسة المهنة، والتي تصل في بعض الأحيان إلى خرق صريح لها يستوجب المساءلة .

لذا أرجو من الزملاء الصحفيين والصحفيات الذين أثق أن كثيرا منهم قد يشاركونني بعض وربما الكثير من آرائى أن يتقبلوا هذا الجهد باعتباره اجتهادا أوليا لفتح حوار بين الصحفيين والقراء من أجل تفعيل دور الصحافة في تطوير المجتمع وبناء منظومة أخلاقية تحرص على كرامة كل المواطنين المصريين رجالا ونساء، فقراء وأغنياء

صاحبة الجلالة تنتهك حقوق الإنسان

تتخذ انتهاكات الصحافة لحقوق الإنسان، أو بمعنى أدق الصحفيين/الصحفيات - أشكالا متعددة سواء بشكل مباشر بالانخراط في ممارسات تمثل بحد ذاتها انتهاكا لحقوق الإنسان؛ أو بشكل غير مباشر من خلال عدم القيام بمهامهم المهنية بما يتفق والمواثيق المهنية وفقا للمعايير المستقر عليها، ورغم فداحة النوع الأول إلا أن النوع الثاني أكثر انتشارا، وأكثر خطورة في تشكيل ثقافة حقوق الإنسان بين القطاعات الواسعة من السكان، كما أنه عادة ما يتم تناوله في إطار مسئولية الصحفي تجاه مؤسسته وليس تجاه جماهير القراء ..

أ- الأشكال غير المباشرة

١-عدم القيام بالمهام بشكل مهني جيد: والمقصود هنا هو عدم البحث والتقصي وجمع المعلومات بشكل مهني بحيث تتم تغطية جميع جوانب القضية موضع العمل الصحفي أيا كان شكله (خبر، مقال، حوار ..الخ). وقد تكون هناك أسباب عديدة سياسية أو أيديولوجية وراء ذلك، وهذه سنعرض لها لاحقا، ولكن ما نشير إليه تحت هذا البند يدخل في فئة ما يسمى الإهمال في العمل، مثل ما يحدث من فئات أخرى مثل الأطباء مثلا، ويعتبر إهمالا في ممارسة المهنة يعاقب عليه القانون. على سبيل المثال ما انزلق إليه بعض ممن شاركوا في الجدل الذي دار حول رواية الكاتب السوري حيدر حيدر "وليمة لأعشاب البحر"، دون أن يقرأوا الرواية أصلا .

٢- تبنى موقف طرف سياسي أو اجتماعي أو أيديولوجي معين: من المؤكد أن لكل إنسان الحق في تبنى والتعبير عن وجهة نظر سياسية أو اجتماعية أو أيديولوجية، على ألا يؤثر ذلك على قيامه بعمله المهني. فكما أنه ليس من المقبول مثلا أن يرفض طبيب أو مؤسسة طبية ما علاج المرضى بسبب قناعاتهم الدينية أو السياسية أو الاجتماعية، كأن يرفض بعض الأطباء/ المؤسسات علاج غير المحجبات مثلا، فمن نفس المنطلق لا يمكن قبول سلوك مشابه من الصحافة، يتجاهل فيه الصحفيون أو المؤسسات الصحفية عرض وجهة نظر مغايرة أو المعلومات والأخبار التي لا تتفق مع وجهة نظرهم، أو يحرمون أنصار وجهات النظر المخالفة من حق النشر والرد مثلا على أفكارهم

٣- عدم نشر الحقائق والمعلومات الكاملة عن قضايا بعينها: خاصة تلك التي تمثل قضايا رأى

عام، بما يؤثر على المواقف التي يمكن أن يتبناها جمهور القراء، سواء نبع ذلك من موقف سياسي أو من مصالح تجارية أو مادية (دور الإعلانات)

٤- **تكريس الصور النمطية عن بعض فئات المجتمع:** وخاصة بالامتناع عن نشر الجوانب الإيجابية والإنجازات المتعلقة بهذه الفئات، أو بتوفير مساحات غير متوازنة لتقديم آراء الفئات المعارضة، وذلك يسرى بشكل خاص على الأقليات والمرأة .

ب- الأشكال المباشرة

١- الإساءة لسمعة المواطنين: هناك على الصعيد اليومي في أي صحيفة للأسف، وفي باب أخبار الحوادث بشكل خاص.. عشرات الأخبار عن "المتهمين" بكامل أسمائهم وأحيانا عناوينهم، وصورهم، بما يمثل في الإطار المصري تشويها للسمعة غير قابل للتعديل، وبالطبع هذا لا يحدث مع كل الناس، بل هناك بعد طبقي واضح فيه. فالأشخاص الذين يحتلون مواقع طبقية عالية لا تنشر صورهم أو أسماءهم، بينما يحدث العكس مع الأشخاص من الفئات الطبقية الدنيا أو المغضوب عليهم سياسيا .

٢- الانخراط في الحملات التي تتم ضد أفراد أو مجموعات بعينها بسبب مواقفها السياسية التي تختلف معها الجريدة .

٣- التزام الصمت تجاه الانتهاكات التي تحدث، أو عدم النشر القصدي. مثلما كان يحدث تجاه الأكراد حين كان النظام العراقي يشن حملة إبادة ضدهم، أو الصمت عن انتهاكات نفس النظام تجاه العمال المصريين. وإذا كان ذلك مفهوما -وليس مبررا- في الصحف التي تملكها الدولة فإنه يمثل انتهاكا فادحا إذا مارسته الصحف الحزبية .

نماذج من انتهاكات الصحافة لحقوق الإنسان

● **صفحة الحوادث:** إن المتابع لصفحة الحوادث في معظم الجرائد اليومية، يجد انتهاكات متعددة لحقوق المواطنين، وتتراوح هذه الانتهاكات بين ذكر أسماء المتهمين بالكامل، ومحال إقامتهم، ومهنتهم وأحيانا مكان عملهم، بالمخالفة للمواثيق الأخلاقية لمهنة الصحافة في كل مكان.

وللأسف فإن تلك التجاوزات تتم بشكل أشد مع الفئات الاجتماعية الأدنى. فعلى سبيل المثال في حادثة إهمال طبي نشرت في إحدى الجرائد تمت الإشارة إلى اسم الطبيب المتهم بالحروف الأولى، بينما ذكر الاسم الثلاثي للممرضة التي ساعدته[١]. وذكرت إحدى الصحف صور وأسماء الأطفال الذين مارس الجنس معهم أحد الأمريكيين المصابين بمرض الإيدز[٢]. إن ذلك النوع من النشر لا ينتهك فقط حق المتهمين والضحايا في الخصوصية، بل ويطال أسرهم ودائرة علاقاتهم المهنية والحياتية عموما، بما يوقع بهم أضرارا شديدة على المدى الطويل، بغض النظر عن براءتهم أو إدانتهم في الأحداث التي تنشرها الصحف. وفي حالة الأطفال المشار إليهم في المثال السابق، فإن ذلك النشر انتهك أيضا حقهم في الخصوصية.

وفي قضية شهيرة هي قضية اغتصاب فتاة في ميدان عام، لجأت العديد من الصحف إلى نشر صورة الفتاة، بل وصور بعض أفراد عائلتها. ورغم أن الفتاة كانت في حالة نفسية سيئة ورفضت مقابلة الصحفيين، إلا أن صحفيين في جريدة يومية احتالا عليها وادعيا أنهما من قسم البوليس وحصلا على صورتها من بطاقتها الشخصية وتم نشرها في الجريدة وتناقلت الجرائد الأخرى الصورة. ورغم وضع خط أسود على العينين إلا أن الصورة واضحة بما يكفى لأن يتعرف عليها أي إنسان[٣].

وتعمل طريقة صياغة الخبر في كثير من الأحيان على تأكيد قيم سلبية وصور نمطية عن بعض الفئات. ففي حوادث الاغتصاب مثلا، يتم إبراز أن الضحية لم تكن محجبة، أو كانت تسير بمفردها في منطقة مظلمة، أو تسير مع شخص من غير أقاربها، بما يؤكد على المفاهيم السائدة التى تدين الضحية، كما لو كان السير مع الأقارب، أو الزّي الذي ترتديه الضحية يبرر جريمة عنف مثل الاغتصاب، بدلا من التعامل معها كقضية عنف نوعى.

● **صفحة المرأة:** تخصص معظم الصحف صفحة أسبوعية على الأقل للمرأة. لكن تلك الصفحات حتى لو أشرفت على تحريرها النساء تلعب دورا سلبيا في تأكيد الصورة النمطية عن المرأة وعن "طبيعتها". فبعض هذه الصفحات تحمل عنوان المرأة والطفل، وهو ما يلتقى ويرسخ الصورة النمطية السائدة التي تحصر المرأة في دورها البيولوجي، وتتجاهل أدوارها الأخرى، فالنساء إما يسعين للزواج أو متزوجات أو مطلقات وفي الحالتين الأخيرتين فإن صفتهن الأساسية هي أن يكن أمهات، كما أنه يرسخ أيضا فكرة تقسيم العمل المبنى على النوع الاجتماعي، فالأطفال هم مسئولية النساء لا مسئولية الوالدين نساء ورجال. أما النساء اللاتي لم يصبحن بعد أمهات فليس لدى صفحات المرأة لهن سوى كيف يعددن أنفسهن للزواج (الموضة، والمكياج، الرشاقة)، وبين "اعرفي طفلك"، و"اعرفي زوجك"، تضيع الملامح الأخرى للمرأة المصرية والمشكلات التي تعانى منها والقضايا التي تشغلها.

وإذا كانت السنوات الأخيرة من القرن الماضي قد شهدت تطورا جزئيا في تناول الصحافة المصرية لبعض قضايا المرأة المصرية، إلا أن تأكيد الصورة النمطية للمرأة، ما زال مستمرا حتى عندما يتم تناول قضايا هامة، ويتم ذلك من خلال أشكال مختلفة، كوضع عناوين تهكمية، وإضافة كاريكاتير عادة ما يكون مناوئ بما يضعف من تأثير المناقشات الجادة. على سبيل المثال تناولت الصحف المصرية خلال النصف الأول من عام ١٩٨٨ قضية تولى المرأة القضاء، بعد أن فجرت رابطة المرأة العربية[٤] هذه القضية عبر عدد من أنشطتها، بما أثار جدلا واسعا على صفحات الصحف المصرية. ورغم أن التغطية الصحفية للموضوع تميزت بالسعى لنشر وجهات النظر المختلفة، إلا أن عددا من الصحف وضعت عناوين مثل "ويخرج الحاجب للمتقاضين معتذرا عفوا.. القاضي حامل!"[٥]. أو "المرأة.. قاضية!!!"[٦]. "كلام ستات!! المرأة تعمل في القضاء من ٤٤ سنة!!"[٧].

"الكبسولة السحرية":

تمثل الحملة التي شنتها الصحف القومية في الترويج لعقار النوربلانت في بداية الثمانينيات

نموذجاً يستحق التأمل، ورغم أن العقار كان مازال في مرحلة التجارب الإكلينيكية، فإن ذلك لم يثر اهتمام أي من الصحف التي روجت لهذا العقار، بل نادرا ما كانت هناك إشارة إلى أن النساء المصريات موضع تجارب لعقار لم يتم إقراره بعد، ولم تتعرض أية صحيفة إلى الضمانات المتوفرة أو بالأحرى غير المتوفرة للنساء المصريات لكي لا يصبحن مجرد فئران تجارب لشركات الأدوية العالمية.، الأدهى أنه رغم أن العقار كان في مرحلة التجارب الإكلينيكية الأولى، أي التي يتم فيها جمع المعلومات عن فاعليته وأمانه وآثاره الجانبية، إلا أن كل الصحف أبرزت "عدم وجود آثار جانبية للعقار"، وهو ما كان متعارضا مع تقارير منظمة الصحة العالمية فى ذلك الوقت ".. وحيث أن هذه الوسيلة بدأ تعميمها الآن فقط.. فلا توجد حتى الآن دراسات أبيديميولوجية عن أمانها على المدى الطويل". وفي حين أفردت الصحف مساحات واسعة للأطباء والمسئولين المؤيدين للعقار، فلم يهتم أحد بمعرفة رأى أولئك التي تجرى التجارب عليهن، وما إذا كن يعانين من مشاكل أم لا؟

وفى السنوات التالية، عندما ظهرت المشاكل أسدلت معظم الصحف ستار الصمت السميك على الآراء المعارضة.

● **صفحة الدواء بجريدة الأهرام:**

من المعروف أن صناعة الأدوية من بين أكثر الصناعات المربحة فى العالم، ولذا تخصص شركات الأدوية قسما هاما من ميزانياتها للترويج والإعلان عن منتجاتها. وليس هنا مجال مناقشة الأساليب التي تستخدمها شركات الأدوية في العالم خاصة الشركات عابرة القوميات لجنى أقصى الأرباح، لكن يكفى أن نشير هنا إلى أن ميزانيات التسويق والدعاية كثيرا ما تتجاوز ضعف الميزانيات المقررة للبحث والتطوير، وأن الممارسات المتعلقة بالترويج والدعاية تصل في بعض الأحيان إلى انتهاك الحق في الحياة عندما يتم ترويج الأدوية غير الآمنة أو غير المفيدة خاصة في دول العالم الثالث. وقد عانى العالم من ترويج أدوية غير آمنة مما حدا بمنظمة الصحة العالمية إلى وضع معايير أخلاقية لترويج الأدوية ضمنتها العديد من الدول في تشريعاتها الخاصة بتنظيم التعامل في الأدوية والعقاقير. من أبرز تلك المعايير ألا يتم الإعلان عن الأدوية إلا في المجلات العلمية والمتخصصة، أي التي يملك قراؤها القدرة على تحليل المعلومات المقدمة إليهم بشكل نقدي بناء على الدراسة العلمية التي تلقوها.

وقد لعبت وسائل الإعلام في عديد من دول العالم دورا هاما في فضح النماذج الفجة للأدوية التي سببت كوارث صحية مثل عقار الثاليدوميد، إلا أن الصحافة أيضا تسقط في فخ الإعلان وكثيرا ما تروج لمنتجات شركات الأدوية بما يخالف المعايير الأخلاقية لترويج الأدوية، بل والقوانين الوطنية أيضا. وعلى سبيل المثال انزلقت بعض الصحف القومية في مصر إلى توفير صفحات أسبوعية ثابتة لشركات الأدوية للإعلان عن منتجاتها بالمخالفة للقانون المصري والقرارات الوزارية. والأهم بالمخالفة لأخلاقيات المهنة. فمثل تلك الصفحات تعرض المواد الصحفية عن الأدوية والتي تدفع الشركات قيمتها الإعلانية، دون توضيح ذلك. يقول الدكتور خليل صابات "لم تغفل القوانين الصحفية في بعض البلدان خطر الإعلانات على مصالح الأفراد، ولذا قضت بأن تذكر كلمة إعلان في نهاية الإعلانات

التي تنشر ضمن المادة التحريرية ولا تختلف عن الأخبار حتى يستطيع القارئ العادي أن يميزها ولا يقع تحت تأثيرها دون قصد".

ورغم أن القانون المصري لا يوجد به نص محدد فيما يتعلق بالإعلان عن الأدوية للجمهور غير المتخصص إلا أن المادة ٦٣ (القانون ١٢٧ سنة ١٩٥٥) تشترط الحصول على موافقة اللجنة الفنية العليا لمراقبة الأدوية بوزارة الصحة على نصوص تلك البيانات أو النشرات أو الإعلانات ووسائلها قبل نشرها. كما أن القرار الوزاري ٤٢٩ لسنة ١٩٧٦ بتنظيم المكاتب العلمية في شئون الدعاية للأدوية ينص في المادة ١٠ منه على أنه "يحظر على المكاتب العلمية القيام بالآتي:

١- الدعاية للأصناف التى لم يتم تسجيلها بوزارة الصحة طبقا لأحكام قانون مزاولة مهنة الصيدلة أو المحظور استيرادها.

٢- الإعلان عن مستحضراتها إلا في المجلات الطبية أو المجلات المتخصصة في فرع النشاط الذي يمارسه المكتب.

٣- الحصول على موافقة مسبقة على صيغة الإعلان من الإدارة العامة للصيدلة بوزارة الصحة.

وقد تمت دراسة على صفحة الدواء في جريدة الأهرام في بداية التسعينيات، وكانت صفحة أسبوعية تنشر فيها الإعلانات على شكل مادة تحريرية تتراوح بين الخبر والتحقيق الصحفي والمقال، بينما لا توجد أي إشارة صريحة إلى أن المادة المنشورة هي إعلانات مدفوعة الأجر. وقد أظهر تحليل مضمون تلك الإعلانات أن كل المواد المنشورة في فترة الدراسة لم تشر إلى الآثار الجانبية للأدوية، بل وأكدت غالبية المواد المنشورة على أمان الأدوية المستخدمة عن غير حق، كما لم تشر أى من المواد المنشورة إلى الاحتياطات الواجب الانتباه لها عند تعاطى تلك الأدوية إلا في حالة واحدة، كما رصدت بعض الحالات التي تعلن عن استخدامات غير مقرة لأدوية توصف عادة لدواعي استخدام مختلفة، وفي بعض الحالات تمت الإشارة إلى وزارة الصحة بما يوحي بإقرار الوزارة لاستخدام الدواء المعلن عنه، وهو ما نفته الإدارة المختصة بالوزارة عند الرجوع إليها .

وخطورة مثل تلك الصفحات أو الإعلانات المستترة، أنها تؤثر على صحة المواطنين الذين يتعاملون مع المعلومات الواردة في الصفحة باطمئنان إلى صحتها ودقتها العلمية، فى بلد يمكن فيه شراء كافة الأدوية باستثناء المواد المخدرة بدون تذكرة طبية، وفي ظروف اقتصادية تشجع على التطبيب الذاتي لاختصار ما يمكن من التكلفة الاقتصادية الباهظة للرعاية الصحية.

وهذه الحالة ليست مجرد مبادرة من صحفي بعينه، لكنها للأسف تعبر عن تأثير الإعلانات أو المواقف الرسمية للمؤسسات الحكومية على سياسة الصحف، حتى وإن تعارض ذلك مع حقوق ومصلحة المواطنين التي قد تصل هنا إلى تهديد الحق في الحياة.

حتى لو برأه القضاء فهو مدان:

يتعرض هذا النموذج إلى ما جرى مع الدكتور سعد الدين إبراهيم. إن مراجعة سريعة للمقالات التي كتبت حول الدكتور سعد، هي نموذج فج لكيفية انتهاك الصحافة لحقوق الإنسان. فمنذ القبض

عليه وقبل صدور أي قرار اتهام، كان العديد ممن كتبوا حول الموضوع قد أدانوه بالفعل، ولا يمكن تبرير ذلك بوجود توجيهات حكومية بهذا الصدد، فقد شارك فى تلك الحملة كتاب وصحفيون من مختلف الاتجاهات، كان القاسم المشترك بينهم جميعا هو التعامل مع الاتهامات الموجهة إلى د. سعد باعتبارها حقائق ثابتة. وعلى حد قول صلاح منتصر[٨] "ما تنشره بعض الصحف -ومنها صحف حزبية أو مستقلة- لا يقف عند حد توجيه الاتهام لسعد إبراهيم كمتهم وإنما كمحكوم عليه قضت المحكمة بخيانته وتجريمه." وما يعطى أهمية خاصة لما حدث مع سعد الدين إبراهيم هو أنه أمر يتكرر دائما وأبدا " ففي كل قضية تثار أو مشكلة تستجد، تنطلق بعض الكتابات مغمضة العينين مثل كلاب الصيد المدربة تتشمم آثار الفريسة من بعيد لتقتنصها، دون أن تكلف نفسها مشقة البحث عن الحقيقة وتتحول الصحافة حينئذ من تحرى الدقة ونشر الأخبار الصحيحة، إلى التحريض وتصفية الحسابات"[٩].

إشكاليات وحلول

الإشكاليات التي تثيرها النماذج السابقة متعددة:

■ ما هي مسئولية الصحفي/ الصحفية عن المعلومات التي يقدمها؟ عادة ما تكون المعلومات مستقاة من أحد الخبراء، أو كبار الأطباء، فهل ينفى هذا مسئولية الصحفي/ الصحفية ؟ هل يمكن وضع خطوط عامة مرشدة تلزمهما بالبحث والتقصي واللجوء إلى الجهات المختلفة ذات الصلة بالموضوع، وبطرح الآراء المختلفة، وبالرجوع إلى وثائق واضحة وعدم الاكتفاء بآراء بعض الخبراء؟

■ ما هو الخط الفاصل بين الصواب والخطأ، بين ما هو ذكاء مهني وبين ما هو تعدى على الآخرين، بين الخبر الصحفي الناجح، وبين الاعتداء على الخصوصية؟ ما هو الخط الفاصل بين حرية الصحافة، وبين الاعتداء على حرية الآخرين؟

■ ما هي مسئولية الصحفي/ الصحفية في التصدي للصور النمطية السائدة فى المجتمع؟ وما هو الدور الرائد للصحافة، الدور التنويري الذي يسعى لتطوير المفاهيم وتغيير السلوكيات؟ هل يمكن محاسبة الصحافيين الذين يكرسون التصورات النمطية السائدة؟ ألا يعتبر ذلك في حد ذاته اعتداء على حقهم في تبنى أي فكر يرتئونه متمشيا مع ضميرهم؟

■ ما هو الخط الفاصل بين وضع الضمانات لعدم انتهاك حقوق الآخرين، وبين فرض رقابة على الصحف؟ خاصة في ظل مجتمعات غير ديموقراطية، وبالأخص في ظل سيطرة الدولة على ملكية الصحف؟ المشكلة أن الخوف من الرقابة أصبح هو المحرك الأساسي، بحيث تمت التضحية في الممارسة بحريات القوى الأخرى في المجتمع، وبحيث أصبحت الصحافة والصحفيون فوق المساءلة .

ما العمل؟

ليس هناك حل سحري، الحل في خلق حالة من الضمير الجماعي ترسخ عبر الزمن حالة من الرفض المعنوي لمن يقوم بالانتهاك، وحالة من التقدير لمن يدافع عن قضايا حقوق الإنسان .

الجانب الأول والأهم في تقديري، هو ما يتعلق بتطوير الأداء المهني، وهي مسئولية تشارك فيها كافة المؤسسات الصحفية سواء على مستوى الصحف أو نقابة الصحفيين المصريين. بل الحق أن هذه المسئولية تشارك فيها المؤسسات التعليمية ذاتها، فمن الهام أن يدرس طلاب الإعلام المواثيق المتعلقة بالمهنة، المحلية منها والقومية والدولية. وأن تقوم المراكز البحثية في الجامعات بالدراسات العلمية لتقييم موقف الصحف من حقوق الإنسان، وتدريب طلابها على الرؤية النقدية للممارسة الصحفية، بما يمثل رافدا هاما لتطوير الأداء الصحفي، وميثاق شرف المهنة. وأن تمتد برامج تعليم حقوق الإنسان إلى مجال الإعلام بشكل خاص بسبب خصوصية الدور الذي يلعبه في صياغة وجدان المواطنين وموقفهم من حقوق الإنسان. وهذا المجال يتم بالتعاون بين منظمات حقوق الإنسان والهيئات الصحفية المختلفة وعلى رأسها نقابة الصحفيين المصريين واتحاد الصحفيين العرب.

الشق الآخر في تقديري هو الاحتياج لوضع آليات للمحاسبية بين الجمهور المتلقي وبين الصحافة، أي أن تكون هناك آليات واضحة للشكوى من التجاوزات الصحفية والاعتداء على حريات الآخرين وحقوقهم، بحيث يمكن أن تكون هناك فرصة حقيقية لممارسة الرقابة على الصحف من قبل الجمهور . وفي هذا الصدد يمكن أولا أن تنشئ نقابة الصحفيين فى مصر لجنة لتلقى شكاوى المواطنين من تجاوزات الصحافة بحقهم، بحيث تضم تلك اللجنة أشخاصا لهم ثقل أدبي في المجتمع، على أن تكون نتائج تحقيقاتها علنية.

ينبغي أيضاً تربية روح الرقابة الشعبية على الصحافة من خلال قيام مؤسسات المجتمع المدني بتكوين ما يسمى بالراصد الإعلامي لممارسات الصحافة، حيث تقوم منظمات حقوق الإنسان بالمعنى الواسع للكلمة المنظمات المعنية بحقوق المرأة،أو بحقوق الطفل، أو بالحقوق الصحية، أو حقوق المستهلكين، أو حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة، الخ.., بمتابعة دائمة ويقظة لما ينشر عبر أجهزة الإعلام، والتنبيه بشكل دائم للممارسات التي تمثل خرقا أو انتهاكا للفئات المختلفة أو الأفراد.

كذلك أن تقوم منظمات المجتمع المدني كل في تخصصه بمتابعة ما تنشره الصحافة من منظور حقوق إنساني نقدي، وأن تقوم بنشر دراساتها ومناقشاتها مع الجهات الإعلامية المختصة بحيث يمكن إصدار " تقرير الحالة الإعلامية " سنويا، أسوة بتقرير الحالة الدينية في مصر الذي يصدره مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بجريدة الأهرام، تبرز فيه المواقف الإعلامية التي ساندت حقوق الإنسان أو تلك التي انتهكت أو ساهمت إن سلبا أو إيجابا في انتهاك حقوق الإنسان.

الهوامش

١- بهى الدين حسن، مقابلة شخصية، جريدة الجمهورية

٢-جابر جاد نصار، حرية الصحافة: دراسة مقارنة في ظل القانون رقم ١٤٨ لسنة ١٩٨٠، ص ١٦١.

٣- ملف صحفي حول موضوع فتاة العتبة، مركز دراسات المرأة الجديدة.

٤- إحدى المنظمات النسائية المصرية التي تبنت قضية تولى المرأة للقضاء.

٥- الأحرار ١٩٨٨/٣/٢ صورة المرأة في الإعلام، مركز قضايا المرأة المصرية.

٦- الوفد ١٩٨٨/٦/٢٥.

٧- الجمهورية١٩٨٨/٦/١١.

٨- الأهرام ١١ يوليو ٢٠٠٠.

٩- سلامة أحمد سلامة، الأهرام ،١٣ يوليو ٢٠٠٠ .

تعقيب

صلاح الدين الجورشي *

تعرضت الزميلة الفاضلة "آمال عبد الهادي" في ورقتها لعينات من انتهاكات حقوق الإنسان التي ارتكبها صحفيون وروجتها الصحف التي يعملون بها. وما ميز مداخلتها عدم اقتصارها على الحقوق المدنية والسياسية، وتركيزها بالأخص على جوانب من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية التي غالبا ما يقع إهمالها. وطرحت في الختام عدة أسئلة هامة من بينها: "ما هو الخط الفاصل بين حرية الصحافة وبين الاعتداء على حرية الآخرين؟"..

الصحافة مهنة كبقية المهن تجمع في صفوف العاملين بها من لا يتقيد بأخلاقياتها وضوابطها، وهي ضوابط تُدَرَّس في معظم معاهد وكليات الإعلام، وتنص عليها الكثير من مواثيق الشرف التي تدافع عنها نقابات ومنظمات الصحافيين. فعلى سبيل المثال تتضمن بطاقة العضوية بجمعية الصحافيين التونسيين بنود ميثاق الشرف التي تنص على أن "يلتزم الصحفي بالدفاع عن حرية الصحافة ولا يقبل المهام التي لا تتلاءم وكرامة المهنة وأخلاقياتها". كما "يلتزم الصحافي بالسعي إلى الحقيقة وبالعمل على إبلاغها إلى الرأي العام في إطار ما توفر من معلومات". لكن ذلك لا ينفي وجود مشكلة هامة في مستوى تكوين الصحفيين وفقرهم المعرفي بثقافة حقوق الإنسان.

لا شك في أن نمو الوعي بحقوق الإنسان نتيجة المبادرات التي يقوم بها النشطاء من شأنها أن تدفع الصحفيين العرب إلى مراجعة نصوصهم المرجعية في اتجاه مزيد من التحري وضبط قواعد السلوك المهني حتى تكون منسجمة كليا مع فلسفة حقوق الإنسان ولا تنتهك الخصوصيات الدقيقة للمواطنين. وما نريد الإشارة إليه أن هناك عوامل عديدة متداخلة ما تزال تساعد على تورط الصحفيين ومؤسساتهم. فالصحفيون أنواع، منهم المبتدئ الذي يفتقر للخبرة ويبحث عن كل ما يلفت الانتباه إلى إنتاجه، حتى لو جاء ذلك على حساب حقوق الآخرين وخصوصياتهم. هذا الصنف يصبح خطراً إذا لم يجد من يوجهه ويحسن الإشراف عليه وتأطيره. وهنا تبرز أهمية ومسئولية رؤساء

* النائب الأول لرئيس الرابطة التونسية لحقوق الإنسان. وقد تركز تعقيبه على ورقتي عبد الله خليل، وآمال عبد الهادي.

التحرير وأصحاب المؤسسات الإعلامية.

هناك نوع آخر يشكل خطورة أكبر، حيث له بأجهزة السلطة صلات قوية تبلغ حد الوظيفة أو تلقى رواتب ومنح. هذا الصنف يعتبر الصحافة أداة لخدمة الجهة التي يواليها، ويسخر كل ما يملك من قدرة وخبرة مهنية من أجل تدمير خصوم السلطة عن طريق الكذب ونشر الإشاعات وهتك الأعراض وتأليب الجمهور وتسخيف الرأي المخالف. وقد عملت أجهزة الأمن في بعض البلدان على استقطاب صحفيين وإعطائهم تسهيلات لإصدار صحف اختصت في سلخ الشخصيات الوطنية المغضوب عليها واستهداف المعارضين. وقد بلغ مستوى بعض هذه العناوين الصفراء درجة من الإسفاف غير مسبوقة. ورغم لجوء العديد من هذه الشخصيات إلى القضاء إلا أن الحماية التي يتمتع بها هذا الصنف من الكتبة حالت دون معاقبتهم عقابا معنويا. لكن نظرا لغياب الحريات الصحفية في هذه البلدان وعدم احترام مبدأ استقلالية القضاء، فإن المراجعة تقتضي الدعوة إلى مقاطعة هؤلاء المشبوهين وصحفهم، وتنبيه الرأي العام للمخاطر التي يمثلونها. وفي هذا السياق يمكن مطالبة نقابات الصحفيين وجمعياتهم بعدم تسليم بطاقات العضوية لهذا الصنف من حملة الأقلام الذين يمارسون الاختراق الأمني لعالم الصحافة.

ورغم استمرار الصحافة في القيام بدورها الأدنى حتى في الظروف السياسية الصعبة، إلا أنها تصبح وسيلة خطيرة لقتل وإجهاض المجتمع المدني عندما تغيب الحريات السياسية والإعلامية. وقد أصبحت بعض الجهات الحكومية في عالمنا العربي تتمتع بخبرة واسعة في مجال مقاومة جمعيات حقو ق الإنسان والنشطاء العرب. ومن الوسائل التي أصبحت تلجأ إليها هي ممارسة التعتيم الإعلامي الكامل على هذه الجمعيات. فهذه الأخيرة التي تحرص بطبعها على توثيق الصلة بالرأي العام وتكتسب من خلاله حضورا وطنيا فاعلا، تصبح بعد إقصائها من الدائرة الإعلامية عن طريق توجيه أوامر مباشرة أو غير مباشرة إلى المسئولين عن الصحف للامتناع عن نشر أخبار تلك الجمعيات وبياناتها ونصوصها. فإذا بها تصبح بعد مرور أشهر أشبه بالتنظيم السري الذي يعلم بوجوده ونشاطه أوساط محدودة. فالصحافة بقدر ما تسهم بقوة في إنعاش شبكة المجتمع المدني وتوثيق صلاتها بالرأي العام، تصبح في المقابل أداة ناجعة لشل هذه الشبكة وتطويقها وعزلها. من هنا تجد منظمات حقوق الإنسان نفسها مضطرة للدفاع عن وجودها بالعمل على كسر الحصار والوصول إلى الرأي العام عن طريق استعمال الفاكس والاستعانة بالإنترنت والصحافة الدولية والفضائيات. كما أن من حق هذه المنظمات ممارسة الضغوط على الصحف والصحفيين المعادين لها مثلما فعلت الرابطة التونسية للدفاع عن حقوق الإنسان عندما قررت عدم دعوة المؤسسات الصحفية التي عرفت بتحاملها على النشطاء إلى حضور فعاليات مؤتمرها الخامس.

إن حرية الصحافة كل لا يتجزأ. فهي تفقد وجودها عندما توظف في اتجاه واحد. فليس من حرية الصحافة افتراء الوقائع وثلب المواطنين والعمل على تدمير المخالفين. فعند ذلك تصبح الصحافة أداة قمعية. لهذا بقدر ما يدافع النشطاء عن حرية الصحافة باعتبارها من الأركان الأساسية

للديمقراطية، من حقهم أيضا أن يتمسكوا بضرورة ضبطها أخلاقيا. ومواجهة كل محاولات اختراقها وتحويلها إلى سلاح يطلق النار على المواطنين والديمقراطيين. فالصحفيون -وأنا منهم- ليسوا فوق القوانين والأعراف، ومن واجبهم أن يتلقوا بأريحية الانتقادات التي توجه لهم في حدود مسئولياتهم، وما قدمته الزميلة في ورقتها من اقتراحات مشروعة يمكن الدفاع عنه في اتجاه دعم حرية الصحافة والسمو بمكانة الصحفيين. لكنها اقتراحات لا يكتسب مظهرها أهميته إلا في سياق ديمقراطي أشمل يسمح بخلق هذه العلاقة الجدلية بين الصحفيين وقرائهم. ففي غياب القدر الأدنى من الحريات الديمقراطية يخشى أن يخلط عدد من أهل المهنة بين الارتباطات السياسية لمؤسساتهم وبين الجمهور الذي لا يعرف ظروف العمل، ويظن أن الصحفي هو وحده المنتج لكل ما يكتب في صحيفته.

وقد استعرض الأستاذ عبد الله خليل في مداخلته جوانب سيطرة الحكومات على وسائل الإعلام من خلال ترسانة القوانين الرقابية. ومع أهمية النضال من أجل فك الحصار التشريعي والمطالبة بتعديل القوانين إلا أن ذلك لا يكفل وحده حرية الصحافة، حيث تبقى الأنظمة قادرة على الالتفاف على هذه التشريعات أو تعطيلها وإفراغها من مضامينها. وفي أحيان كثيرة تطورت حرية التعبير في ظل قوانين مقيدة .

إن الشروط المكملة للتعديلات التشريعية المطلوبة هو الكشف أولاً عن غياب الإرادة السياسية على صعيد الحكومات وخوفها من تداعيات حرية الصحافة، وثانيا وجود قضاء مستقل، وثالثا قيام جبهة المجتمع المدني بدور ضاغط لحماية مبدأ حرية الصحافة والدفاع عن الصحفيين المتمسكين باستقلاليتهم، وأخيرا قيام رأي عام فاعل ومتعاطف مع أي صحيفة يقع الضغط عليها بسبب التزامها بواجبات المهنة.

الفصل الثامن

فرص إعلام إقليمي عربي
مستقل لحقوق الإنسان

١ - جدوي إصدار جريدة عربية متخصصة في حقوق الإنسان

حسين عبد الرازق*

مقدمة

تكتسب الدعوة لإنشاء إعلام إقليمي عربي مستقل لحقوق الإنسان، وخاصة إصدار جريدة عربية متخصصة في حقوق الإنسان، أرضية جديدة كل يوم .

فالحصار الذي تواجهه حركة حقوق الإنسان في كل قطر عربي، بما في ذلك منع نشر بياناتها وأخبارها، والحملة الحكومية والإعلامية ضد حركة حقوق الإنسان العربية وتشويه صورتها، تفرض البحث عن طريق لنشر أفكار ومبادئ حقوق الإنسان، وتوفير حد أدنى من تدفق المعلومات الخاصة بحالة حقوق الإنسان في الوطن العربي للمواطنين العرب.

وتزداد أهمية وجود أداة إعلامية عربية لحركة حقوق الإنسان في ظل الأوضاع غير الديمقراطية السائدة في العالم العربي، والتي تنعكس على حقوق الإنسان العربي بالسلب. وإذا كان قيام مجتمع ديمقراطي لا يعني بالضرورة توفر كافة حقوق الإنسان الأساسية، فمن المؤكد أن غياب الديمقراطية يؤدي إلى انتهاك حقوق الإنسان وتغييبها كلية في بعض الأحيان.

مجتمعات غير ديمقراطية

وأي قراءة منصفة للأوضاع السياسية في أوطان الأمة العربية كافة من المحيط إلى الخليج لابد أن تنتهي إلى غياب الديمقراطية وشيوع انتهاك الحريات العامة وحقوق الإنسان، يستوي الأمر في ذلك بين إمارة أو حكم ملكي أو جمهوري.. وبين من يرفع شعارات ليبرالية رأسمالية، ومن يحدثنا عن الاشتراكية.. وبين من يعترف بالتعددية الحزبية بصورة أو أخرى، وبين أنظمة الحزب الأوحد أو الحزب القائد، ومن يرفض وجود الأحزاب أصلا.. وبين الذين يملكون دساتير والذين يفتقدونها.. وبين الدول التي تشهد انتخابات برلمانية (مزورة في الغالب) وتلك التي لا تعترف بحق مواطنيها في

---

* رئيس تحرير مجلة "اليسار" أثناء انعقاد المؤتمر.

انتخاب حكامهم، فالكل يرفض أي تداول سلمي للسلطة عبر صندوق الانتخابات. فالسلطة احتكار مطلق للأقلية الحاكمة، وأغلب البنى السياسية العربية سواء تلك التي تأخذ بهذا النظام أو ذاك تنطوي على ميكانيزمات واقعية غاية في الدقة والإحكام تؤمن احتكار السلطة السياسية في المجتمع، وأن يكون المرجع الأول والأخير في القرار السياسي والتشريعي في يد رئيس الدولة وفقا لتوجهاته، بحيث يصعب القول إن النظام السياسي العربي الراهن يختلف في مضمونه وممارساته عن نظام الخلافة الذي كان سائدا طوال حقبة التاريخ العربي الوسيط.

إن احتكار وواحدية السلطة في البناء العربي هو ظاهرة مزمنة يعاني منها المواطن العربي[١]. ويرى د. محمد نور فرحات أنه في ظل هذه الأبنية السياسية "تعتبر السلطة التشريعية تعبيرا مباشرا عن إرادات الحكام. كما لا يستقيم القول بتعدد السلطات والفصل بينها في الوقت الذي ما تزال فيه السلطة القضائية محرومة من أهم ضمانات الاستقلال.. والتغولات على مبدأ استقلال القضاء أكثر من أن تحصى في التشريعات العربية بدءا من تأكيد التبعية الفعلية للقضاة للسلطة التنفيذية في التعيين والتأديب. وحتى شيوع القضاء الاستثنائي والقضاء العسكري، وهي صور يفتقر فيها القضاء إلى الحد الأدنى من ضمانات الحيدة والاستقلال، وإذا شئنا توصيف النظام العربي اليوم في ضوء المعطيات السابقة لقلنا عن حق إنه نظام يستند إلى اعتبارات القوة أكثر من استناده إلى اعتبارات الإرادة الحقيقية للشعوب.."[٢]

وتلعب الجيوش دورا مؤثرا وحاكما في كافة أنظمة الحكم العربية تقريبا سواء في ذلك التي يحكم فيها العسكر مباشرة عقب قيامهم بانقلابات عسكرية، أو من خلال احتلالهم لحيز سياسي حاكم في قلب النظام السياسي العام، وهو دور مساند للحاكم الفرد ملكا كان أو رئيسا.

وفي ظل هذه الأنظمة هناك نقض لفكرة التعددية السياسية، فالمشرع "ينظر بحذر شديد إلى مبدأ التعددية السياسية فعلى حين يحظره صراحة في عدد من الدساتير، فإنه يتغاضى عنه عمدا في دساتير أخرى. في حين يفرغه من كل مضمون إما بواسطة قيود دستورية واضحة في صلب الدستور نفسه وإما بقيود تشريعية لاحقة تجعل من ممارسة الحقوق المنصوص عليها في الدستور أمرا ضيقا للغاية ويحاط بمخاطر شديدة. وتكاد الأنظمة القائمة أن تصادر كافة الحقوق والحريات العامة، بما في ذلك حرية التنظيم وحرية الرأي والتعبير والاعتقاد..[٣]

أسباب مجتمعية

وقد ساعدت مجموعة من العوامل على سيادة هذه الأوضاع والأنظمة غير الديمقراطية منها:

١- بقاء المجتمعات العربية في بنيتها الأساسية وفي ثقافتها مجتمعات تقليدية يتوارى فيها دور الفرد وتلعب فيها العادات والتقاليد والانتماء للجماعات القبلية والطائفية والعرقية دورا غالبا في عملية التنظيم الاجتماعي التحتي[٤].

٢- أدى استمرار التعليم الديني في الاعتماد على النقل دون العقل وعلى الترديد دون التجديد،

أدى إلى وجود موقف معاد للديمقراطية ورافض لها بين جمهرة المواطنين المتدينين.

٣- أدى غياب حرية الفكر والإبداع إلى سيادة منهج التلقين والحفظ وسيادته على منهج الحوار والنقد في العملية التعليمية الأمر الذي يؤدي إلى إخراج أجيال غير مؤهلة للتفكير المبدع الخلاق، مستعدة لتقبل ما يملي عليها من أعلى ولا تعترف بحق الآخرين في الاختلاف. وهذه أجيال بطبيعة تكوينها غير قادرة على حمل رسالة الديمقراطية وحقوق الإنسان، مؤهلة للتبعية الفكرية سواء للسلطة الحاكمة ووسائل إعلامها" أو جماعات التطرف السياسي التي ترفع لواء الدين وتعارض الديمقراطية(٥).

٤- رغم أن عديدا من الجماعات السياسية خارج السلطة تطالب بإلحاح بإشاعة مناخ التعددية السياسية كوسيلة لتداول السلطة وعدم احتكارها، إلا أن نفي الآخرين والإيمان بوحدانية الحقيقة التي تعلنها هي وحدها هما قيمتان يقعان في قلب بنائها الأيديولوجي(٦). ويبدو واضحا من خلال الممارسة أن هناك قطاعا ليس صغيرا داخل النخبة العربية من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار يفتقر إلى قناعة حقيقية بالديمقراطية. بالإضافة إلى قطاع معاد موضوعيا للديمقراطية، وينتشر في صفوف الليبراليين والماركسيين والقوميين والناصريين وتيار الإسلام السياسي.. وحديثهم عن الديمقراطية مشروط بأن تحقق لهم النفوذ والفوز والسيطرة والقيادة، وإلا فلا داعي لها. ووصل موقفهم العملي إلى حد الصمت -وأحيانا التبرير- لانتهاك حقوق الإنسان والتعددية وتزوير الانتخابات العامة والنقابية بحجة وجود خطر قفز تيار أو قوة معادية للديمقراطية (أو موالية للاستعمار والصهيونية) للسلطة والنفوذ(٧).

٥- ومن الواضح أن "التهديدات التي تتعرض لها حرية الرأي والتعبير بصفة عامة لا تنبع فقط من النزعة الاستبدادية للنظم التسلطية العربية، حيث أظهرت النخب السياسية والفكرية خارج نخبة النظم الحاكمة نزوعا متزايدا للتعصب ورفض الآخر. وإذا كانت بعض أقسام الإسلام السياسي تنزع إلى تكفير خصومها بدعوى إنكار الثوابت الإسلامية، فإن أقساما أخرى داخل النخب السياسية والفكرية تنزع إلى تخوين خصومها بدعوى الخروج عن الإجماع الوطني. وهو ما يتمخض بدوره من استشراء الإرهاب الفكري والخروج عن مقتضيات الحوار الموضوعي إلى التشويه المتعمد وإلقاء الاتهامات والقذف بحق الخصوم دون سند، وتحريض الدولة ضد مؤسسات المجتمع وانتهاك حقوقها(٨).

٦- أضحى المثقفون المطالبون بالحرية والليبرالية كالفقاعات الهائلة ينبهر الناظر إليها ولكنها تتلاشى بملامستها الدقيقة لنسمات السلطة سواء كانت سلطة الدولة أم العائلة أم الدين. ولا عجب أن بلادنا لم تعرف إلا نادرا فئة المثقفين الأحرار، أي الذين لا يرتبطون برباط التبعية القانونية أو الاقتصادية أو السياسية بمنظومة السلطة العامة. لقد كان ومازال الكم الغالب من صناع الثقافة عندنا من الموظفين العموميين أو المرتبطين بالوظيفة العامة بشكل أو آخر مع استثناءات قليلة(٩).

ويلعب الموروث دورا هاما في تأكيد العداء للديمقراطية وحقوق الإنسان. وكما يقول حلمي

شعراوي هناك نموذجان تاريخيان مسيطران. النموذج التاريخي الأول يقوم على هيمنة أيديولوجية الدولة المركزية ويكتسب الحاكم قدسيته من "قدرة الدولة المنظمة على الإنجاز، ويصبح الحاكم الفرد جزءا من "النظام" الدقيق الجالب للخيرات ويمتد خمسة آلاف سنة. والنموذج التاريخي الثاني يرتبط بهيمنة الدولة العربية الإسلامية والذي لا يأتي مختلفا كثيرا في بنيته الثقافية، رغم اختلاف الشروط الاجتماعية الاقتصادية أحيانا عن سابقه. ولكن يتفوق هنا بقدر من "الأممية "أو العالمية تترسخ جذورها حتى الآن من خلال الـ١٤٠٠ عاما الأخيرة(١٠).

٧- انصراف المواطنين عن الشأن العام. وفي استطلاع للرأي ودراسة نشرت بصحيفة الأهرام المصرية أن عضوية الأحزاب في مصر لم تتجاوز ٨,٤٪ من العينة، وأن عضوية الجمعيات الأهلية لا تزيد عن ٦,٣ ٪ من العينة التي تم استطلاع آرائها.

الخصوصية والتعصب الديني

ولم يكن غريبا انعكاس غياب الديمقراطية على موقف المجتمعات العربية من قضية حقوق الإنسان، والتي تعرضت بدورها لحملة ضارية استندت في جانب منها إلى أخطاء وممارسات سلبية وغياب الشفافية لدى بعض مراكز ومنظمات حقوق الإنسان، ولكنها اعتمدت في الأساس على أوضاع ومواقف الأنظمة والمجتمعات العربية.

فقد لجأ عديد من الدول العربية إلى رفع شعار الخصوصية الثقافية لرفض الميثاق العالمي لحقوق الإنسان والعهود الدولية المرتبطة به، وباعتبار كل ذلك نتاجاً للحضارة الغربية أو الاستعمارية أو الصليبية. ورغم أن الخصوصية الحضارية مفهوم صحيح في ذاته وضروري لإيجاد تفاعل خلّاق للتنوع الاجتماعي والثقافي بين بلدان العالم وثقافاته المختلفة. إلا أن الأنظمة العربية استخدمته بشكل نمطي للتحلل من التزامات قانونية وواجبات إنسانية. فالحضارة الحديثة وفي القلب منها حقوق الإنسان لم تنفرد بحالتها أمة واحدة، بل هي التطور لكل الحضارات السابقة، شاركت في الوصول إليها كل الأمم ومن ضمنها العرب والمسلمون الذين كانت حضارتهم أصلا من الأصول التي قامت عليها الحضارة الحديثة. ونحن نأخذ اليوم كما أعطينا بالأمس. وكذلك تفعل كل الأمم فليست هناك ثقافة قومية معزولة عن غيرها اللهم إلا عند البدائيين(١١).

ولعبت تيارات الإسلام السياسي المتطرفة والمتعصبة دورا بالغ السلبية في مواجهة ثقافة حقوق الإنسان. لقد أفرز الواقع السياسي والثقافي في مجتمعنا العربي، لأسباب عديدة، ظاهرة التطرف أو التعصب الديني وما ارتبط بها من ممارسات فجة تمثل انتهاكا صارخا للحقوق الأساسية للإنسان، بل وتقدم تبريرا دينيا يلقي قبولا اجتماعيا لانتهاكها. ومن هذه الحقوق،حرية الرأي والتعبير والمعتقد والحق في المساواة وحقوق الأقليات والحق في سلامة الجسد بل والحق في الحياة(١٢).

وكما يقول عبد العزيز بناني رئيس المنظمة المغربية لحقوق الإنسان: "إن حكومات عربية ومجموعات سياسية دينية لا تتردد في توظيف التقدم الحاصل في مجال العلم والتكنولوجيا

والتواصل، لكنها ترفض التقدم الذي أفرزته الإنسانية في مجال حماية كرامة الكائن البشري وفي تنظيم إدارة الشئون العامة. وذلك استنادا على قراءة لا يملك إلا الطعن في حجتها ومطابقتها للتعاليم الإسلامية، تحاول تبرير القتل والتعذيب والتضييق على الحريات والاستبداد بالسلطة[١٣].

وأضافت جماعات الإسلام السياسي عاملا جديدا في تأكيد العداء للديمقراطية وحقوق الإنسان من جانب السلطات العامة. فقد لعب صعود دور حركة الإسلام السياسي في العالم العربي دورا مثبطا لاحتمالية التحول الديمقراطي "ولحقوق الإنسان". ويمكن ملاحظة ذلك بوضوح في الجزائر وتونس ومصر. حيث أدى شعور النظم السياسية في هذه الدول بالتهديد إلى الانتكاس بعملية اللبرلة التي كانت في بداياتها الأولي، بينما قام الإسلام السياسي بنفسه بتقويض نظم ديمقراطية مثلما حدث في السودان. وفي كل الأحوال فإن الدعاية السياسية السائدة لهذا التيار، حيثما وجد، قد أدت إلى إصابة الثقافة الديمقراطية الناشئة بأضرار جسيمة، نتيجة استخدام منابر واسعة الانتشار وشديدة التأثير، كالمساجد، في الترويج لقيم ومبادئ مناقضة تماما لدورها الروحي المفترض، تقوم على التعصب ونفي الآخر وعلى استسهال اللجوء للعنف عند الخلافات، واستهدافه فكرة حقوق الإنسان ذاتها بتقديمها للرأي العام باعتبارها خطة شيطانية غربية لتقويض الإسلام وهزيمة المسلمين[١٤].

وأدى استمرار النظم التسلطية العربية لفترات ممتدة تتراوح بين ٢٥ عاما ونصف قرن.. إلى تحطيم المجتمع السياسي والمدني تماما، وإفقار الحياة السياسية والمدنية لجيل أو أكثر، ومن ثم فإن ثقافة هذه الأجيال خلت من أية آليات ديمقراطية.".. "وفاقم من هذا الوضع أن المجتمع العربي لم يعرف تاريخيا الاستقلال عن الدولة، خلافا لما كان عليه الحال في أمريكيا اللاتينية، حيث لعبت جماعات رجال الأعمال دورا حيويا في إسقاط النظم السائدة، فإننا نلاحظ في كثير من البلدان العربية أن البورجوازية تخرج من رحم جهاز الدولة، وتظل معتمدة عليه وهو نفس الحال بالنسبة للتنظيمات النقابية العمالية.. كلاهما لا يطرح مبدأ الاستقلال عن الدولة..[١٥].

ويضيف الضعف العام للثقافة العربية والتشكيل الجامد نسبيا لجدول الاهتمامات العربية بعدا هاما في ضعف ثقافة حقوق الإنسان في الوطن العربي.

فالثقافة العربية تواجه ضعفا ظاهرا من حيث محتواها الحداثي "أي ضعف تجهزها بالمقومات والركائز الفعلية والمؤسسية اللازمة لاستيعاب والتكيف مع، وتوليد التجديدات الأساسية في المجال المعاش والتنظيم الاجتماعي والنشاط الرمزي. ويمكننا أن نصل إلى نفس النتيجة سواء انطلاقا من مفهوم التخلف والتنمية السائد في العلوم الاجتماعية المعاصرة أو من مفهوم التشكيلات الاجتماعية ومنظور أنماط الإنتاج الذي يمثل منهج الانطلاق لعلم الاجتماع والاقتصاد والسياسي الراديكالي"..[١٦] (محمد السيد سعيد، تمكين المستضعف، مرجع سابق صفحة ١٢).

وتحت تأثير عقدة الإهانة وعدم الأمان تتمسك الأنتلجسيا العربية، ربما على أشد من أي وقت مضى، بجدول أعمال واهتمام (أجندة) قومي يدور أساسا حول الهوية ويأخذ جدول الأعمال المتمحورة

حول الهوية شكل استمرار لضرورات مهمات التحرير القومي بالنسبة للقطاع الأكثر استنارة من الانتلجسيا العربية، على حين يأخذ شكل عداء حميم للغرب بالنسبة لقطاع آخر، وأخيرا يأخذ شكلا دينيا قطعيا بالنسبة لقطاع صاعد من المثقفين والساسة العرب..

ومن المهم في هذا الإطار أن الثقافة و أطروحات حقوق الإنسان تعد في ظل جدول الأعمال الذاتي مجرد رافد للثقافة الغربية المسيطرة. ويفترض تصورا أن هدفها يلتقي مع الأهداف العدوانية الغربية أو حتى الإسرائيلية، وهو تفتيت المجتمعات العربية. أي أن ثقافة حقوق الإنسان ينظر لها وفقا لهذا التشكيل لجدول الاهتمامات القومية كوسيلة لاختراق المجتمعات العربية. وفي أفضل الأحوال ينظر لأطروحات حقوق الإنسان وكأنها قابلة للتأجيل لصالح التعبئة والتجييش الضروريين في معركة ما مع الغرب وإسرائيل..(١٧).

ويدعم هذا الموقف أن العالم العربي "يعاني بشدة ولا يزال يعاني من جراء التوظيف النفعي السياسي والدعائي لحقوق الإنسان من جانب بعض القوى الكبرى، وهو ما يظهر في سياسة الكيل بمكيالين والمعايير المزدوجة التي أدت بالدول الكبرى، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، إلى التواطؤ على انتهاك إسرائيل للقانون الدولي، وللحقوق الأساسية للإنسان في الأراضي الفلسطينية، بل وسكوتها عن استمرار هذا الاحتلال وتعزيزه بالتوسع الاستيطاني كل يوم، بالتناقض الكامل مع القانون الدولي وقرارات الأمم المتحدة.."(١٨).

وقد شكلت فجوة المصداقية هذه أحد أهم عوائق نشر ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي والتأكيد على عالميتها وتجذرها، بين الأجيال الشابة بالذات. كما أن فجوة المصداقية هذه وفرت مناخا مثاليا لتلاعب الحكومات العربية بمبادئ السيادة، وبالعاطفة الوطنية من أجل الطعن في المبادئ السامية لحقوق الإنسان، وفي تكريس الاعتقاد بمثاليتها الصرفة، والقول بعدم قابليتها للتطبيق في العالم الواقعي.."(١٩).

ويؤكد التقرير العام للمؤتمر العربي لحقوق الإنسان الذي عقد في القاهرة في الفترة من ١٠ إلى ٢٠ أبريل ١٩٩٥ أن" الحكومات العربية تنظر إلى مفاهيم حقوق الإنسان على أنها إطار جديد لممارسة المعارضة السياسية تختفي وراءه قوى المعارضة لتحقيق نفس المآرب. أو أنها وسيلة للتدخل في الشئون الداخلية للدولة. كما تنظر لكشف الانتهاكات باعتباره إساءة للدولة. وفي هذا الإطار تدرس العديد من المفاهيم بطريقة مدهشة، فسّر معها مسئولو دولة عربية كبيرة إلغاء نتائج الانتخابات وحل الحزب الفائز بحماية الديمقراطية وحقوق الإنسان. وذكر معها مسئول دولة خليجية كبرى أن الديمقراطية لا تناسب شعوبنا وليست من ديننا في شئ"

عام من الانتهاكات

أن المحصلة الطبيعية لغياب الديمقراطية والعداء لثقافة حقوق الإنسان هو استمرار انتهاك الحريات العامة وحقوق الإنسان في العالم العربي طوال عقد التسعينيات. ويتضمن تقرير المنظمة

العربية لحقوق الإنسان عن حالة حقوق الإنسان في الوطن العربي عن العام (١٩٩١)[٢٠]، رصد لهذه الانتهاكات تتضمن الأوضاع الدستورية وعدم وجود دساتير في عدد من البلاد العربية واستمرار العمل بقوانين الطوارئ في أربعة بلاد عربية (مصر وسوريا والسودان والجزائر) بشكل قانوني، وامتدادها بشكل واقعي في ثلاثة بلدان أخرى هي العراق والبحرين والصومال، وتوالي صدور القوانين والإجراءات والممارسات التي تفرض قيوداً على حرية الرأي والتعبير وحرية التنظيم وتأسيس الجمعيات، وعلى مباشرة الحقوق السياسية وتزييف الانتخابات العامة وإصدار القوانين العقابية المقيدة للحريات العامة.

وسجل التقرير عدداً من الظواهر التي تنتهك الحقوق الأساسية للإنسان. كالحق في الحياة مشيرا إلى الصراعات المسلحة في الصومال وجيبوتي والسودان، والصراع بين بعض الحكومات العربية والجماعات السياسية الإسلامية (الجزائر).. والحق في الحرية والأمان الشخصي واستمرار الاعتقالات واحتجاز المواطنين لأسباب سياسية في مصر والجزائر وتونس والأردن والسعودية وسوريا وجيبوتي والعراق واليمن وموريتانيا.. وإهدار الحق في المحاكمة العادلة في معظم البلدان العربية مثل الأردن والبحرين وتونس والجزائر وجيبوتي والسعودية والسودان ومصر والعراق ولبنان واليمن.. وإساءة معاملة السجناء وغيرهم من المحتجزين.. حيث يسود التعذيب وسوء المعاملة في الأردن والبحرين والجزائر وتونس ومصر وجيبوتي والسعودية والسودان والعراق.

وفيما يتعلق بالحريات العامة، فقد استمر تقييد حريات الرأي والتعبير والصحافة والتضييق على الصحفيين وأصحاب الفكر والرأي وملاحقتهم قضائيا بسبب تعبيرهم السلمي عن آرائهم ومعتقداتهم، في الكويت ولبنان ومصر والأردن والسودان وتونس واليمن وجيبوتي.. واستمر حظر العمل الحزبي في بلدان الخليج وليبيا وكذلك تقييد حرية التنظيم النقابي وتشكيل الجمعيات وفرض قيود على تشكيل الأحزاب والعمل النقابي في السودان ومصر والأردن وتونس وموريتانيا والجزائر والعراق.. وشهد عام ١٩٩٩ ستة انتخابات واستفتاءات في سوريا والجزائر وجيبوتي واليمن ومصر وتونس وانتخابات تشريعية في الكويت وتونس وثلاثة انتخابات بلدية في مصر وموريتانيا والأردن "لم تخل بالنمط السائد في الانتخابات العربية، إذ عكست مثل سابقتها، استمرار تغييب المشاركة الشعبية ومبدأ تداول السلطة، وعانى معظمها من هيمنة الحزب الحاكم وتدني مشاركة وتمثيل المعارضة، وضعف مشاركة المرأة، وشاب بعضها عيوب جوهرية، مثل تزييف آراء الناخبين بأشكال متفاوتة، وتدخل الإدارة في سيرها والتأثير على نتائجها.."

الإعلام وحقوق الإنسان

في ظل هذه الصورة القاتمة للديمقراطية والحريات العامة وحقوق الإنسان في المنطقة العربية، تزداد الحاجة لأداة إعلامية لخلق وعي بين المواطنين العرب ينحاز للديمقراطية، وتكوين رأي هام مدافع عن حقوق الإنسان. فوسائل الإعلام والاتصال -كما يقول صلاح الدين حافظ- تلعب مع أجهزة

الثقافة الأخرى" دورا محوريا في تشكل الرأي العام "خلال العصر الحديث الذي أصبح بحق يلقب بعصر التليفزيون والسينما خاصة، أو عصر الإعلام والاتصال عامة. لقد أصبحت السينما الأمريكية على سبيل المثال بكل قدراتها التقنية والفنية والإبداعية هي فن الزمان الجديد. كما أن الإعلام الأمريكي أيضا: الصحافة والإذاعة والتليفزيون، أصبح هو الآخر بكل قدراته التأثيرية المعلوماتية والإبهارية الفخمة هو الذي يصنع جدول الأولويات الموجهة للاهتمام، على مستوى الرأي العام العالمي كله بغض النظر عن أي اعتبار آخر.."[٢١].

وللأسف فإن إصدار صحيفة عربية متخصصة في حقوق الإنسان يكاد يكون مستحيلا في ظل القيود المفروضة على حق إصدار الصحف في الدول العربية أو القوانين التي تفرض عقوبات تصادر حرية الصحافة، والقيود التي تعطي السلطات العامة منع دخول الصحف المطبوعة في الخارج إلى داخل البلاد العربية.

وكنموذج لأوضاع حرية الصحافة في البلاد العربية الأكثر انفتاحا (لبنان، مصر، المغرب) نتعرض للحالة المصرية.

حرية الصحافة في مصر

ويثير الانتباه في الحالة المصرية كثرة القوانين التي تتعرض للصحافة وتفرض قيودا عديدة عليها، بدءا من قانون المطبوعات رقم ٢٠ لسنة ١٩٣٦ المعدل بالقانون رقم ٣٧٠ لسنة ١٩٥٦ والقانون رقم ٩٧ لسنة ١٩٩٢ ، وقانون العقوبات رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧ والتعديلات التي أدخلت عليه خاصة بالقانون رقم ٢٩ لسنة ١٩٩٢ والقانون رقم ١٩٩ لسنة ١٩٩٦، وقانون المخابرات العامة رقم ١٠٠ لسنة ١٩٧١ والمعدل بالقانون رقم ١ لسنة ١٩٨٩، والقانون ٣١٣ لسنة ١٩٥٦ بحظر نشر أخبار القوات المسلحة والمعدل بالقانون رقم ١٤ لسنة ١٩٦٧، وقانون الأحزاب السياسية رقم ٤٠ لسنة ١٩٧٧ والمعدل بالقانون ٣٦ لسنة ١٩٧٩ والقانون ١٤٤ لسنة ١٩٨٠، وقانون الإجراءات الجنائية رقم ١٥٠ لسنة ١٩٥٠ وتعديلاته، ومواد عديدة في قوانين الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء والعاملين بالدولة والأزهر والشركات، والقانون رقم ٩٦ لسنة ١٩٩٦ بشأن تنظيم الصحافة.

والمحصلة النهائية لهذه القوانين هي وجود منظومة متكاملة تفرض قيودا على حق إصدار الصحف وتداولها وتنتهك حرية الصحافة بصورة واضحة .

وحجر الزاوية في هذه المنظومة من مصادرة حرية الصحافة هي القيود المفروضة على حق إصدار الصحف، والتي تحرم الأفراد والأشخاص الطبيعيين، من حق امتلاك وإصدار الصحف، وتضع قيودا مانعة على تأسيس الأشخاص الاعتبارية العامة والخاصة للصحف بمصر، بحصر مفهومها في الشركات المساهمة -التي تتكون على نسق خاص- والجمعيات التعاونية، وموافقة مجلس الوزراء، وتشترط الحصول على ترخيص من المجلس الأعلى للصحافة. وتحتكر الدولة ملكية الصحف القومية "ملكية خاصة ويمارس حقوق الملكية عليها مجلس الشورى، والصحف القومية هي الصحف التي

تصدر عن المؤسسات الصحفية التي تم تأسيسها وتنظيمها عام ١٩٦٠ ، وهو ما يعني استيلاء الدولة والحزب الحاكم على هذه المؤسسات التي تصدر ٩٥٪ من الإصدارات الصحفية. وتسيطر السلطة التنفيذية على المجلس الأعلى للصحافة الذي يملك حق الترخيص بإصدار الصحف ويحدد أسعار الصحف والمجلات وأسعار الإعلانات وإصدار ميثاق الشرف الصحفي وغير ذلك من الاختصاصات[٢٢].

وتعتمد القوانين المصرية الخاصة بالصحافة -خاصة قانون العقوبات الذي أفرد بابا كاملا (الباب الرابع عشر) لما سمى بالجرائم التي ترتكب بواسطة الصحف- المنهج العقابي السائد في التشريع المصري منذ صدور قانون العقوبات الأهلي عام ١٨٨٣. وطبقا لقانون العقوبات تصل العقوبة في جرائم النشر إلى ٣ سنوات حبس وغرامة ٢٠ ألف جنيه (أو إحداهما)، أي ان العقوبات السالبة للحرية هي السائدة، رغم أن هذه العقوبات ألغيت في بريطانيا في قضايا النشر منذ عام ١٨٨٠ وألغيت في فرنسا في ٣٠ ديسمبر ١٩٢٨. كذلك فهناك عدم تناسب في هذه العقوبات مع الجرائم المزعوم بارتكابها، مثل المادة ٩٨ (أ) مكرر من قانون العقوبات التي تفرض عقوبة السجن مدّة لا تزيد عن ٥ سنوات على كل من روج بأية طريقة (النشر من بينها) لمناهضة المبادئ الأساسية التي يقوم عليها نظام الحكم الاشتراكي في الدولة، أو حرّض على كراهية هذه المبادئ أو الازدراء بها أو حبذ الدعوة ضد تحالف قوى الشعب العاملة أو حرّض على مقاومة السلطات العامة"، والمادة ١٠٢ مكرر التي تعاقب بالحبس والغرامة على كل من أذاع عمدا أخبارا أو بيانات أو إشاعات كاذبة أو مغرضة أو بث دعاية مثيرة إذا كان من شأن ذلك تكدير الأمن العام أو إلقاء الرعب بين الناس أو إلحاق الضرر بالصالح العام.

بل ويفرض القانون عقوبات رادعة على عدد من الجرائم "يصعب تحديدها بصورة قاطعة غير مجهلة.. إذ إن التجهيل بها لا يجعل المخاطبين بها على بينة من الأفعال المنهي عنها. ومؤدي غموض النص العقابي الحيلولة بين محكمة الموضوع وبين إعمال قواعد محددة لأركان الجريمة وعقوبتها دون خفاء.. مما يدفع المحكمة إلى محاذير تنتهي بها إلى ابتداع جرائم لم يقصدها المشرع".. من هذه الجرائم جرائم الإهانة والعيب والإخلال بالمقام وجرائم الإفشاء والتضليل أو جرائم التحريض والتي تتدرج من تحريض ضد النظام -ولو لم يصاحبه عنف- إلى مجرد الجهر بالغناء لإثارة الفتنة، وجرائم كراهية النظام والازدراء به أو البغض أو تحسين الجرائم، وجرائم تكدير السلم العام أو إثارة الفزع بين الناس (المواد ١٧٢ و١٧٤ و١٧٦ و١٧٨ و١٧٨ مكرر ثانيا، و١٨١ و١٨٤ و١٨٥ و١٨٦ و١٨٩ و١٩٠ و١٩٣ و١٩٤ عقوبات..). وتجيز قوانين الصحافة الحبس الاحتياطي في جريمة "إهانة" رئيس الجمهورية، رغم إلغاء الحبس الاحتياطي في قضايا النشر بالصحف، بما يعني تحويل الحبس في هذه القضية من إجراء وقائي إلى عقوبة مسبقة بمجرد توجيه النيابة للاتهام.

كما ينقل القانون عبء الإثبات في جرائم النشر (القذف والخبر الكاذب) من جهة الاتهام إلى المتهم، وهو أمر غير دستوري. ولا يبيح القانون القذف في الموظف العام أو الشخص ذي الصفة

النيابية العامة أو المكلف بالخدمة العامة إذا توفرت حسن النية واعتقاد القاذف بمشروعية قذفه وتقييد حق التعرض للحياة الخاصة للمشتغلين بالعمل العام.

ويجيز القانون محاكمة الصحفيين -وغيرهم من المواطنين- أمام المحاكم العسكرية في حالة إعلان الطوارئ كما تتعدد المواد التي تفرض (أو تجيز) الحكم بتعطيل أو إلغاء الصحف. وهناك العديد من المواد القانونية التي تضع قيودا مانعة على استقاء المعلومات ونشرها (المواد ١٨٩ و١٩٠ و١٩١ و١٩٢ و١٩٣ و١٩٤ و٨٥ عقوبات، والمادة (١) من قانون حظر أنباء الجيش أو المادة ٧٠ مكرر (ج) والمادة ٧٧ فقرة ٧ من قانون نظام العاملين المدنيين في الدولة رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٠ والمادتين ١ و ٢ من قانون نشر الوثائق رقم ١٢١ لسنة ١٩٧٥ والمادة ١٠ والمواد ١٥ و١٦ و١٧ و١٨ و١٩ و٢٠ و٢١ من القرار الجمهوري رقم ٥١٢٩ لسنة ١٩٦٤ بشأن تنظيم الصحافة[٢٣].

ولم يتجاوز د/ محمد نور فرحات عند ما قال في بحث قدمه للمؤتمر الثالث للصحفيين "والظن عندي أنه لو كان جهاز الدولة جادا في تطبيق النصوص (القوانين) السابقة لتوقفت جميع الأقلام عن الكتابة، وتوقفت جميع الألسن عن الحديث، ولكان مكان أصحابها في زنازين السجون. فعبارات مثل الكراهية والازدراء والتحبيذ والترويج والنظم الأساسية للهيئة الاجتماعية وبعض الطوائف والإساءة إلى سمعة البلاد والعيب في حق الملوك والرؤساء وممثلي الدول الأجنبية وإهانة المجالس النيابية.. هذه العبارات التي تتسع لأي محتوى أو مضمون من شأنها -لو طبقت بجدية- إغلاق صحف مصر، وأن يتحول أصحاب الرأي إلى فيالق المجرمين وأرباب السوابق الجنائية ".

تساؤلات

في ظل هذه الأوضاع يبدو مستحيلا إصدار صحيفة عربية لحقوق الإنسان - رغم أهميتها في أي بلد عربي. وإذا توافرت الظروف جدلا لإصدارها في بلد عربي -مثل لبنان- أو خارج الوطن العربي، فالقوانين القائمة في البلاد العربية تمنع دخولها باعتبارها مطبوعات خارجية خاضعة للرقابة والمنع دون معقب في أغلب الأحيان .

من هنا يبدو احتمال أو جدوى إنشاء محطة إذاعية لحقوق الإنسان، أو إنشاء قناة تليفزيونية فضائية لحقوق الإنسان خارج الوطن العربي وتبث للوطن العربي، أكثر فعالية واحتمالا إذا توافرت الإمكانات المادية والفنية، خاصة وأن الإذاعة والتلفزيون تبث لقطاعات أوسع في ظل شيوع الأمية الأبجدية في المجتمع العربي. وأقول خارج الوطن العربي لأن القيود على إنشاء محطات تليفزيونية في الدول العربية تكاد تكون أشد وأقسى من القيود على الصحف، وهي ممنوعة كلية في عديد من الدول مثل مصر، حيث تنص المادة الأولي من القانون رقم ١٣ لسنة ١٩٧٩ المعدل بالقانون رقم ١٢٣ لسنة ١٩٨٩ بشأن الإذاعة والتليفزيون على ما يلي.." تنشأ هيئة قومية تسمى اتحاد الإذاعة والتليفزيون تكون لها الشخصية الاعتبارية مركزها مدينة القاهرة، وتختص دون غيرها بشئون الإذاعة المسموعة أو المرئية. ولها وحدها إنشاء وتملك محطات البث الإذاعي المسموع والمرئي في جمهورية مصر

العربية"

وتبقى في حالة اعتماد هذا الاتجاه الإجابة عن عديد من التساؤلات من بينها.

هل يمكن أن تتوفر عوامل النجاح لمحطة إذاعية أو قناة تليفزيونية فضائية تركز فقط على ثقافة وقضايا حقوق الإنسان..؟؛

وهل يمكن أن يتوفر لها مستمع أو مشاهد من غير المختصين والمهتمين بحقوق الإنسان من المثقفين والساسة؟ أم أن هناك ضرورة لأن تتوافر أشكال فنية ودرامية أخرى لا تتعارض مع أهداف المحطة وتجذب المستمع أو المشاهد؟

وهل يكون الأجدى البحث في فكرة تخصيص أوقات محددة لثقافة حقوق الإنسان في محطات قائمة ترسل بالفعل وتقوم على إعداد مادتها منظمات وجماعات حقوق الإنسان العربية؟

تساؤلات عديدة تحتاج إلى اجتهادات وبحوث مطولة .

الهوامش

١- د/ محمد نور فرحات -البحث عن العدل. إصدارات سطور الخاصة- طبعة أولى ٢٠٠٠ صفحة ٢٣
٢- المرجع السابق صفحة ٢٤
٣- المرجع السابق صفحة ٣٧
٤- المرجع السابق صفحة ٤٢.
٥- المرجع السابق صفحة ٤٢.
٦- محمد نور فرحات، مرجع سابق صفحة ٢٦١.
٧- حسين عبد الرازق، مصر وقضايا المستقبل، كتاب الأهالي رقم ٦٠، سبتمبر ١٩٩٧ صفحة ٥٥.
٨- عصام الدين حسن، "حرية الرأي والتعبير في العالم العربي" في العرب بين قمع الداخل وظلم الخارج، تحرير بهي الدين حسن، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان صفحة ١٠٥.
٩-محمد نور فرحات مرجع سابق صفحة ٦٠.
١٠- عيسى شيفجي وحلمي شعراوي، حقوق الإنسان في أفريقيا والوطن العربي، مركز البحوث العربية وكوديسريا"، القاهرة ١٩٩٤، صفحة ١٠.
١١- أحمد عبد المعطي حجازي، حقوق الإنسان في الثقافة العربية الإسلامية، د. هيثم مناع، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، صفحة ٢٠.
١٢- محمد نور فرحات، مرجع سابق، صفحة ٢٢٠.
١٣- عبد العزيز بناني في: العرب بين قمع الداخل وظلم الخارج، بهي الدين حسن، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، صفحة٢٠.
١٤- بهي الدين حسن، تمكين المستضعف، إعداد مجدي النعيم، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان صفحة ٧٤.
١٥- بهي الدين حسن، المرجع السابق صفحة ٧٣.
١٧- د. محمد السيد سعيد، المرجع السابق.
١٨- مهام الحركة العربية لحقوق الإنسان (وثيقة برنامجية) في: العرب بين قمع الداخل وظلم الخارج، مرجع سابق صفحة ٣٢.
١٩- مهام الحركة العربية لحقوق الإنسان، المرجع السابق صفحة ٣٣.
٢٠- المنظمة العربية لحقوق الإنسان، حقوق الإنسان في الوطن العربي، القاهرة ٢٠٠٠ .
٢١- صلاح الدين حافظ، حرية الرأي والعقيدة قيود وإشكاليات، تأليف أحمد صبحي منصور وآخرون، المنظمة المصرية لحقوق الإنسان، ١٩٩٤.
٢٢- حسين عبد الرازق، حرية الصحافة في مصر في ضوء التعديلات القانونية الأخيرة، سبتمبر ١٩٩٦، مركز المساعدة القانونية لحقوق الإنسان (مركز هشام مبارك حاليا).
٢٣- حسين عبد الرازق، مرجع سابق.

٢- جدوى إنشاء محطة إذاعية لحقوق الإنسان

خضر شقيرات*

مقدمة

رغم انقضاء اثنين وخمسين عاما على صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وشيوع مبادئ ومعايير وثقافة حقوق الإنسان في دول العالم، وتوقيع معظم هذه الدول على هذا الإعلان وعلى المعاهدات والمواثيق الدولية التي تولدت منه، وتضمين هذه الدول لقوانينها المحلية ما يصون تلك الحقوق من نصوص.ورغم تأسيس العديد من المنظمات الدولية والاقليمية وانتشار منظمات حقوق الإنسان المحلية والدولية حول العالم، ورغم الرقابة التي تفرضها هذه المنظمات على حكومات دولها لرقابة مدى وفائها بهذه المعايير والتقارير التي تصدرها حول أوضاع حقوق الإنسان فيها، رغم كل ذلك إلا أن معايير حقوق الإنسان لا زالت تُنْتَهَكُ على نطاق واسع في معظم دول العالم، وإن كان هناك تفاوت بين دولة وأخرى.

قد يعيد البعض شيوع انتهاكات حقوق الإنسان في بلدان العالم إلى طبيعة الأنظمة الحاكمة، والتي عادة ما توصف بالأنظمة الاستبدادية التي لا تقيم وزناً لمبادئ حقوق الإنسان، أو إلى مصالح السلطة التنفيذية في الدولة التي لا يهمها سوى الدفاع عن وجودها والحفاظ على مقومات استمرارها، وبالتالي تذهب إلى الانتقاص من المعايير الدولية لحقوق مواطنيها. وإن كانت هذه الإعادة صحيحة في بعض جوانبها، إلا أنها ليست الحقيقة المطلقة هنا، حيث إن حقوق الإنسان تُنْتَهَكُ داخل الأنظمة المشهود لها بتطبيق أرقى الأنظمة الديمقراطية في الحكم. إن إبقاء أمر الوفاء بمعايير حقوق الإنسان على الحكومات وتركها دون رقابة سيُبقي هذه الحقوق تحت رحمتها، كما أن اكتفاء منظمات حقوق الإنسان بآليات العمل القائمة فيها حاليا دون تطويرها سوف يطيل المسافة بين هذه المعايير وبين تطبيقها تطبيقا كاملا.

قد يفهم هنا أن منظمات حقوق الإنسان تتحمل قسطا من عدم وفاء حكومات الدول بالتزاماتها

---

* مدير جمعية القانون بالقدس

في تطبيق معايير حقوق الإنسان، إلا أن الحقيقة غير ذلك تماما. ولكن قد يعيب البعض على هذه المنظمات أنها لا زالت تعمل وفق آليات عمل قديمة تقتصر - على سبيل المثال - على رصد انتهاكات حقوق الإنسان في بلدانها، إن كانت هذه المنظمات محلية، أو في مناطقها إن كانت إقليمية، أو في بعض بلدان العالم التي تشهد توترات أو تقع تحت احتلال عسكري مسلح من قبل دولة أخرى، إن كانت هذه المنظمات دولية. أو تعمل على توثيق هذه الانتهاكات وفضحها أو التعليق عليها، أو قيام بعض المنظمات بتمثيل الضحايا أمام المحاكم والقيام بمهمة الدفاع القانوني بصورة تطوعية. كما قد يؤخذ على هذه المنظمات أنها تعطي أولوية لمجموعة من الحقوق دون الأخرى، أو على حسابها، بمعنى إعطاء الحقوق المدنية والسياسية أهمية على حساب الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أو العكس.

تقييم التجربة

وبعد التجربة الطويلة التي خاضتها منظمات حقوق الإنسان خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وبعد فحص ومراجعة نتائج عملها وتقييمه خلال هذه الفترة، وجدت هذه المنظمات نفسها أمام سؤال كبير وهو:

إلى أي مدى استطاعت منظمات حقوق الإنسان، بما في ذلك الهيئات الدولية المعنية بحقوق الإنسان الحد من انتهاكات حقوق الإنسان في بلدانها أو في بلدان العالم ؟ وإلى أي مدى استطاعت هذه المنظمات والهيئات، وفق آليات العمل الكلاسيكية التي جربتها، العمل على تحسين أوضاع حقوق الإنسان في بلدانها أو في دول العالم ؟

إن الإجابة كانت غير مشجعة بالنسبة لهذه المنظمات. لقد توصلت تلك المنظمات إلى نتيجة مفادها أن آليات العمل الكلاسيكية القائمة على رصد وثيق وفضح انتهاكات حقوق الإنسان التي ترتكبها الدولة ضد مواطنيها، وكذلك تمثيل الضحايا أمام المحاكم المختصة لم تحد من ممارسة هذه الانتهاكات بالقدر المطلوب، على أهمية هذه الآليات. لقد توصلت تلك المنظمات إلى قناعة مفادها أن الحد من انتهاكات حقوق الإنسان ينطلق من قاعدة أن أفضل وسيلة لصون حقوق الإنسان وعدم الدوس عليها إنما تكمن في تعليم الناس لحقوقهم للدفاع عنها فور محاولة سلطات الدولة انتهاك هذه الحقوق، أو انتهاكها فعلا. فلو أخذنا مثلا محاولة اعتقال مواطن أو تفتيش منزله فإن المواطن الذي يكون متعلما حقوقه وعارفا بها سيطالب الجهات المعنية بإبراز أمر الاعتقال أو أمر التفتيش الصادر عن الجهات الرسمية المخولة قانونا بذلك، وهذا الأمر قد يدفع بالسلطات المختصة إلى مراعاة هذه الحقوق.

توعية الناس بحقوقهم أولا

لقد لاحظت تلك المنظمات، ومن خلال عملها الميداني أن العامة، وخاصة في الأرياف والأحياء الفقيرة في المدن، يفتقرون إلى معرفة مبادئ ومعايير حقوق الإنسان، بل إن البعض منهم يعتقد بأن مصطلح حقوق الإنسان مصطلح (دخيل) أو (مستورد) من الغرب، والهدف منه هو محاربة الثقافة السائدة التي ترتبط بالنسبة للمجتمعات العربية والإسلامية - كما يعتقدون - بمحاربة الدين نفسه، دون وعي منهم أن حكومات بلدانهم تعمل على تكريس هذه المفاهيم الثقافية، ليس حماية للدين أو للثقافة القومية، وإنما حماية لأنظمة الحكم نفسها، ومن أجل تبرير قمعها للمعارضة السياسية أو للتيارات الفكرية والأيدلوجية التي تتناقض برامجها ورؤاها مع برامج ورؤى السلطات الحاكمة. ومن هنا بدأت هذه المنظمات بالتفكير في البحث عن آليات جديدة لحماية حقوق الإنسان، تضيفها للآليات القائمة، ولا تحلها محلها.

لقد تولدت لدى منظمات حقوق الإنسان قناعة بضرورة نشر ثقافة حقوق الإنسان داخل بلدانها، وكان أن استخدمت تلك المنظمات عدة وسائل من أجل نشر ثقافة حقوق الإنسان بين الجمهور، ومن هذه الوسائل نشر المعاهدات والمواثيق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين واتفاقية حقوق الطفل واتفاقية مناهضة التعذيب وغيرها في نشرات خاصة من أجل تعميمها، كما قامت هذه المنظمات بإعداد نشرات خاصة، و"بوسترات" معدة بوسائل توضيحية مبسطة حول بعض الحقوق. وفي فترات لاحقة بدأت هذه المنظمات في تنظيم دورات تدريبية في أوساط الجمهور هدفت من خلالها إلى تعليم الفئات المستهدفة على وسائل مكافحة انتهاكات حقوق الإنسان.

إن نشر معايير ومبادئ وثقافة حقوق الإنسان في أوساط الجمهور وجعلها ثقافة عامة أصبحت اليوم من المهمات الرئيسية لمنظمات حقوق الإنسان. إن تحويل ثقافة حقوق الإنسان من ثقافة تتركز في أوساط هذه المنظمات والنشطاء إلى ثقافة جماهيرية أصبح هاجسا تعيشه المنظمات اليوم، وهدفا تعمل على تحقيقه في المستقبل. ومن هنا كان لا بد من البحث في إيجاد آليات جديدة يمكن من خلالها الوصول إلى أكبر عدد من المواطنين، أو من القوى السياسية أو الاجتماعية والنقابية المؤثرة داخل مجتمعاتها. ومن هنا بُدأَ التفكير في خلق برامج التعليم الشعبي لحقوق الإنسان، والتي أصبحت اليوم من البرامج الرئيسية لبعض هذه المنظمات.

لقد تنبهنا في (القانون) الجمعية الفلسطينية لحماية حقوق الإنسان والبيئة إلى أمر نشر ثقافة حقوق الإنسان في أوساط الجمهور منذ فترة، وذلك عبر وسيلتين رئيسيتين هما الإعلام والدورات التدريبية، وأصبح إعلام الجمعية الحقوق إنساني اليوم من أهم المصادر الإخبارية والمعلوماتية في فلسطين، كما أن الجمعية تعمل منذ نحو عامين على تنظيم برامج تعليمية وتدريبية متخصصة في أوساط المحامين المتدربين، و أخرى حول تعليم حقوق الإنسان في أوساط الجمهور أيضا. وحتى الآن تم تقييم هاتين الوسيلتين تقييما إيجابيا من قبل المستفيدين والضحايا. ولكن، رغم أهمية وسيلتي

الإعلام المقروء والدورات التدريبية للتعليم الشعبي، إلا أن تأثير هاتين الوسيلتين يظل محدودا على المدى القريب، ويحتاج إلى جهود مضنية ووقت زماني طويل لتحقيق أهدافه وتعميمها على المدى البعيد. هذا مع الإشارة إلى أن المقصود هنا ليس توصيل هذه الثقافة إلى النخب السياسية والثقافية والاجتماعية والنقابية والأطر النسوية وإنما توصيلها إلى كل فرد من أفراد المجتمع، وإدخالها في ثقافته وتحويلها إلى جزء يومي وحياتي فيها.

الحصول على المعلومات حق من حقوق الإنسان

حتى الآن يبدو أن حديثنا ينصب على تعريف المواطنين بحقوقهم الفردية فقط، أي بحقوقهم المدنية والسياسية، ولكننا عندما نستخدم مصطلح (حقوق الإنسان) فإننا نجمع في داخله كافة الحقوق ومستلزمات تحقيقها أو حمايتها. بمعنى أننا نتحدث عن الحقوق الفردية والجماعية، أي عن مجموعتي الحقوق (الحقوق المدنية والسياسية) و(الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية) وما يستلزم حمايتها من نشر وتعميم مبادئ سيادة القانون واستقلال القضاء وحقوق الاقليات والفئات المستضعفة، ونشر المبادئ الأساسية السامية لهيئة الأمم المتحدة في العمل على تحقيق الاستقرار والأمن والسلم في العالم، وتحرر الشعوب ومكافحة سياسات التمييز العنصري والتعذيب.. إلخ، وكذلك حق الأفراد والشعوب في الحصول على المعلومات.

إن الحصول على المعلومات هو حق من الحقوق الأساسية للإنسان التي كفلتها معاهدات ومواثيق واتفاقيات حقوق الإنسان الدولية. فقد نصت المادة التاسعة عشرة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من كانون أول (ديسمبر) ١٩٤٨ على أن "لكل شخص حق التمتع بحرية الرأي والتعبير، ويشمل هذا الحق حريته في اعتناق الآراء دون مضايقة، وفي التماس الأنباء وتلقيها ونقلها إلى الآخرين بأية وسيلة ودونما اعتبار للحدود". كما ونصت المادة التاسعة عشرة من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على أن "لكل إنسان حق في اعتناق آراء دون مضايقة. ولكل إنسان حق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حريته في التماس مختلف ضروب المعلومات والأفكار وتلقيها ونقلها إلى الآخرين دونما اعتبار للحدود، سواء على شكل مكتوب أو مطبوع أو في قالب فني أو بأية وسيلة أخرى يختارها".

لقد حرص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ومن بعده العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، على تأكيد حق الإنسان في الحصول على المعلومات، لكن الإعلانات اللاحقة وإن أكدت على الحق مجددا إلا أنها حرصت على ربطه بالقيم السامية لحقوق الإنسان، وذلك كما جاء في إعلان منظمة (اليونسكو) حول (المبادئ الأساسية المتعلقة في دور وسائل الإعلام في تعزيز السلام والتفاهم الدولي ومن أجل رفع مستوى حقوق الإنسان وه واجهة العنصرية والحروب) الذي أعلن عنه في ٢٨ تشرين ثاني (نوفمبر) عام ١٩٧٨ حيث أكدت المادة الأولى منه على أن تعزيز السلام والتفاهم الدولي ورفع مستوى حقوق الإنسان ومواجهة العنصرية والأبرتهايد وتشجيع الحروب يتطلب تدفقا

أوسع وأكثر تنظيما لتوزيع المعلومات، ولهذا الغرض فإن لوسائل الإعلام دورا ومساهمة أساسية للقيام بها، وتكون المساهمة أكثر فعالية عندما تعكس المعلومات الجوانب المتعلقة التي تعالجها. وأكدت المادة الثانية على أن ممارسة حرية الرأي والتعبير والمعلومات هي جزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وهي عنصر جوهري في تعزيز السلام والتفاهم الدولي. كما يجب السماح للإنسان بالوصول إلى المعلومات والمصادر المتنوعة والوسائل المعلوماتية المتوفرة، وبالتالي تمكين الأفراد من فحص دقة الحقائق والأحداث بشكل موضوعي، وضمان حرية الصحفيين في اتخاذ قرارات وتسهيل عملهم للوصول إلى مصادر المعلومات، وفي نفس الوقت فإنه من الأهمية بمكان أن تستجيب وسائل الإعلام للأمور التي تخص الأفراد، وبالتالي رفع مستوى مشاركة العامة في خلق وتعميم المعلومات.

العالم تحول إلى قرية صغيرة

عندما غادرنا الألفية الثانية للميلاد، وولجنا إلى الألفية الثالثة كان المنجز في وسائل الاتصال قد بلغ مداه، وتبدو صحيحة مقولة أن ثورة الاتصالات حولت العالم إلى قرية صغيرة، حيث إن محطات التلفزيون الفضائية أصبحت تضع أخبار العالم وأحداثه وقت وقوعها بين يدي أي إنسان، وفي أبعد مسافة عن وقوع الحدث. كما أن هذه الثورة في الاتصالات خدمت بشكل جيد منظمات حقوق الإنسان المحلية والاقليمية والدولية التي أصبحت تتوفر لديها اليوم وسائل اتصال عالية التقنية والسرعة سواء مع بعضها البعض بغض النظر عن بعد المسافة فيما بينها، أو مع وسائل الإعلام. إلا أن هذه الوسائل لا تزال، رغم أهميتها، عنصرا غير فاعل في تعميم مبادئ ومعايير حقوق الإنسان، وفي مكافحة ثقافة التمييز العنصري ودعوات العداء بين الشعوب.

وعندما نتحدث عن المحطات التلفزيونية الفضائية، وبالضرورة عندما نتحدث أيضا عن وسائل الإعلام في شموليتها، نجد أنفسنا نقف أمام نوعين من وسائل الإعلام:

١ - وسائل الإعلام التجاري:

يظل اهتمام وسائل الإعلام التجاري محكوما بقوانين السوق، وبمقاييس الربح والخسارة. وفي ظل (العولمة) ومع تسارع منتجاتها المادية وقيمها الروحية التي تعكس ثقافتها ومنطقها الخاص بها، فإن هذا اللون من الإعلام لا بد وأن يفتش عن مصالحه الخاصة أيضا، والتي تبدأ من نقطة حشد أكبر عدد من المشاهدين حوله لجذب أكبر عدد من الإعلانات التجارية التي تدر دخلا مربحا عليه. إن إعلاما كهذا لن يكون معنيا بنشر ثقافة حقوق الإنسان، على ضيق أو اتساع مساحتها، إلا بهذا القدر أو ذاك الذي يخدم مصالحه الخاصة. وتظل قضايا حقوق الإنسان بالنسبة إليه مرهونة وأسيرة لهذا المفهوم، لذا فإن حقوق الإنسان والحديث عنها يظل محصورا في الجانب الإخباري إذا وقعت انتهاكات خطيرة لحقوق الإنسان في بلد ما، وليس ممتدا في مساحة نشر الوعي بثقافة حقوق الإنسان. كما أن هذا الإعلام نفسه لا يتورع عن انتهاك حقوق الإنسان، بوعي أو عن غير وعي. بمعنى

أن هذا الإعلام يقوم بالتقاط مناظر وصور لأفراد في حالات خاصة تحت تأثير موقف حاد، ويقوم بنشر هذه الصور دون استئذان ذوي العلاقة بها. ولنأخذ أمثلة على ذلك: نشر صور لأمهات الشهداء الفلسطينيين في حالات لا وعي وهن يقددن ملابسهن حزنا على أبنائهن، استخدام صور ذوي ضحايا الطائرة المصرية المنكوبة التي سقطت في العام الماضي بعد مغادرتها الولايات المتحدة الأميركية، استخدام الأطفال في تقديم إعلانات لمنتجات تنتهك حقوق الإنسان، الترويج لبرامج إعلامية باستخدام أفراد دون الحصول على إذن مسبق منهم. إذن، فالإعلام التجاري لا يتوقف عند حدود عدم الاهتمام بنشر ثقافة حقوق الإنسان، وإنما يتجاوزها لانتهاك هذه الحقوق أيضا.

٢ ـ وسائل الإعلام الرسمي

لا نضيف شيئا جديدا إذا قلنا إن الإعلام الرسمي إنما وُجِدَ فقط من أجل الترويج لثقافة وآراء ومواقف ورؤى السلطات الحاكمة، والدفاع عن مصالحها، وهنا فإنه من غير المنطقي أن ننتظر من إعلام كهذا أن يكون مدافعا عن حقوق الإنسان أو ناشرا ومروجا لها. فالإعلام الرسمي لا يتوقف عند حدود تجاهل انتهاكات حقوق الإنسان، وخاصة التي ترتكب داخل حدود دولته، وإنما يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك عندما يستخدم نفسه منبرا للهجوم على منظمات حقوق الإنسان، كما يحدث في العديد من الدول العربية، ولنا في فلسطين ومصر والأردن والسعودية والعراق وسوريا وغيرها أمثلة حية على ذلك، فما بالك إذا تحدثنا عن نشر الوعي بهذه الحقوق في وسائل الإعلام الرسمي!! حدث ولا حرج، فأمر تجاهل الإعلام الرسمي لانتهاكات حقوق الإنسان يبدو جليا في دول العالم الثالث.

إعلام خاص بحقوق الإنسان

أمام تلك الصورة أصبحت منظمات حقوق الإنسان تواجه أسئلة جديدة على صعيد قدرتها على نشر ثقافة حقوق الإنسان، وكذلك مواجهة التطورات العالمية التي شهدها القرن الماضي، والتي لا زالت عمليتها مستمرة حتى اليوم، وسوف تستمر في المستقبل. لقد أضافت هذه التطورات التي تتم حاليا تحت إبط العولمة أعباء جديدة على منظمات حقوق الإنسان من حيث استمرار شيوع انتهاكات حقوق الإنسان على نطاق واسع في العديد من دول العالم، وبروز أشكال جديدة من الانتهاكات كنتيجة من نتائج العولمة، خاصة فيما يتعلق بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لها، والتي أفضت إلى حدوث نكوص على جبهة تحقيق بعض حقوق هذه المجموعة، وخاصة في الدول التي كانت توصف بالدول الشمولية. وإن كان للعولمة وجهها السلبي، إلا أن لها وجهها الإيجابي أيضا، فهي عملية غير متجانسة وتحمل تناقضاتها في داخلها.

ولكن عند الحديث عن ضرورة إنشاء إعلام خاص بحقوق الإنسان، سنواجه سؤالا: هل نتحدث عن حقوق الإنسان كمبادئ ومعايير هنا، أم أننا نتحدث عن منظمات لحقوق الإنسان تسير في حركة غير متجانسة ؟!!

تنضوي منظمات حقوق الإنسان، أينما كانت، تحت شعار واحد يدور حول محور "إعلاء شأن

حقوق الإنسان وتوطيد مبدأ سيادة القانون والدفاع عن حقوق المواطن وفق المعايير والإعلانات الدولية لحقوق الإنسان الصادرة عن الأمم المتحدة". وعادة ما تؤكد هذه المنظمات على التزامها التام بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان وكافة الاتفاقيات والعهود الدولية المتفرعة عنه. فهذه المنظمات تؤمن بنفس الأهداف وتعود جذورها الفكرية إلى منابع واحدة، ومن هنا فإنها تبدو منظومة متجانسة، ولكن واقع الأمر قد ينسف رؤية التجانس من أساسها، نظرا لاختلاف الهموم اليومية بين منظمة وأخرى، خاصة عندما نتحدث عن منظمات تنتشر حول العالم. لكن عدم التجانس في الهموم اليومية للمنظمات المحلية في بلدانها لا يعني بأي حال من الأحوال وجود تناقض حاد بين هذه المنظمات حول العالم. كما أن مهارة الاتصال والقدرة العالية على التحرك لا تعني أن منظمات حقوق الإنسان لها وجود هامشي داخل مجتمعاتها، بل إن كل ذلك يعني أنها أصبحت أحد المكونات الرئيسية للدولة، لها حضورها الفاعل وتأثيرها وقدرتها على فضح الانتهاكات التي تمارسها الدولة ضد حقوق الإنسان.

في ظل العولمة نحن لا نتحدث عن الانتهاكات التي ترتكبها الدولة القومية ضد حقوق الإنسان في بلدانها فقط، كما أننا لا نتحدث عن مكافحة هذه الانتهاكات فقط، وإنما نتحدث عن التحولات التي أحدثتها العولمة في نقل الانتهاكات إلى فضاء أوسع قد تطول الدولة القومية نفسها، وقد تفضي إلى دفع الدولة لارتكاب انتهاكات خطيرة لبعض الحقوق. إن الواقع الجديد لابد وأن يدفع بمنظمات حقوق الإنسان كحركة عالمية إلى توحيد جهودها من أجل أن يكون لها إعلامها الخاص الذي يستند إلى الأفكار السامية لحقوق الإنسان، بعيدا عن اجتهادات هذه المنظمة أو تلك في الهموم وأولوياتها. بمعنى إيجاد إعلام تلتقي حوله كافة منظمات حقوق الإنسان حول العالم ينطلق مما جاء في المرجعيات المشتركة لهذه المنظمات، أي من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وكافة المعاهدات والمواثيق والاتفاقيات التي تولدت منه أو انبثقت عنه.

مكانة الإذاعة في وسط سيل وسائل الإعلام

لن أخوض هنا في جدوى إنشاء قناة تلفزيونية لحقوق الإنسان لكون هذا الموضوع متروكاً لزميل آخر. ولكن الهدف كان هو التأكيد على أهمية وضرورة وجود إعلام خاص بمنظمات حقوق الإنسان من أجل مجابهة شيوع انتهاك حقوق الإنسان أولاً، والبحث عن تحقيق استقلالية إعلامية لمنظمات حقوق الإنسان لا تخضع لأية رقابة رسمية، و في الوقت نفسه لا تكون خاضعة لمنطق السوق أو لسيطرة الإعلام التجاري، هذا ثانياً، وأما ثالثاً فيكمن في تحويل ثقافة حقوق الإنسان إلى ثقافة جماهيرية يومية.

وعند الحديث عن إنشاء إذاعة، أي إذاعة، يعتقد البعض بأن دور الإذاعة ، مقارنة بوسائل الإعلام والاتصال الأخرى، قد تراجعت جماهيريته في ظل ثورة الاتصالات التي أحدثتها العولمة في القرن الماضي، فمحطات التلفزيون الفضائية أصبحت اليوم تصل إلى كل بيت من بيوت العالم، وشبكات الإنترنت أصبحت تستخدم من قبل جمهور عريض، ولم يعد إستخدامها مقتصراً على النخبة، أو

الوزارات والمؤسسات العامة والشركات الكبرى في العالم. وهنا يثار السؤال الهام: أين تقع الإذاعة في ظل هذه الثورة التكنولوجية في عالم الاتصال والنشر المعلوماتي. في رأيي الخاص، إن هذا الاعتقاد بحاجة إلى فحص جديّ من قبلنا جميعا.

إن الحديث عن بقاء الإذاعة كمصدر هام من مصادر المعلومات ووسيلة هامة من وسائل الإعلام، أو عن تراجعها يستوجب منا فحص الأمر من مختلف الجوانب. عندما نتحدث عن المكان في مساحته الضيقة، قد يكون هناك تراجع في جمهور الاستماع الإذاعي، بمعنى إذا كنا نتحدث عن البيت، وتحديداً عن صالة الجلوس فيه، قد يكون هذا الاعتقاد صحيحاً مائة بالمائة. وإذا كنا نتحدث عن الزمان في إطاره الضيق أيضا قد يكون هذا الاعتقاد صحيحاً، أي عندما نتحدث عن ساعات ما بعد المساء، ساعات الاسترخاء والراحة بعد عناء يوم عمل طويل، شاق، ومجهد. ولكننا نحن لا نتحدث عن المكان والزمان بالمعنى الضيق لهما، فالمكان ليس البيت وحده، والبيت ليس صالة الجلوس فقط. أما الزمان فليس محصوراً بالتأكيد في ساعات ما بعد المساء.

إن المكان يخرج عن تلك المساحة الضيقة. فلو أخذنا البيت مثلاً نجد أن ربة البيت لن تستطيع المواءمة بين القيام بالأعمال المنزلية المطلوبة منها يوميا، وبين مشاهدة برامج الشاشة الفضية، أو استخدام الإنترنت مثلا، لأن ذلك يتعارض مع طبيعة المهام المنزلية التي تقوم بها، والتي تحتاج إلى الحركة الدائمة، وليس إلى الثبات في مكان واحد. فربة البيت بمقدورها القيام بأعمال الطهي مثلاً وفي نفس الوقت الاستماع إلى برنامج إذاعي أو أغنية تبثها إحدى المحطات، وعملية الاستماع هذه لا تحتاج إلى استرخاء بالمعنى المادي للكلمة. وإذا أخذنا البعد الزماني أيضاً في هذا المضمار فإن ربة البيت عادة ما تقوم بالأعمال المنزلية في النهار، وليس في ساعات ما بعد المساء ، وهذه المساحة الزمانية الواسعة تمنحها الفرصة للسماع والاستمتاع معا من جهاز راديو صغير يكون مثبتا في مكان معين، أو قد تنقله معها بدون عناء إذا شاءت إلى أي ركن من أركان البيت.

لكن مكان الاستماع الإذاعي وزمانه لا يقتصران على البيت فقط، بل إنهما يمتدان إلى خارج حدوده، إلى السيارة و الشارع والمقهى ومكاتب العمل. إن سماع الإذاعة يحتاج إلى استخدام حاسة السمع فقط ، ولا يحتاج إلى استخدام حاستي السمع والبصر معا كما يحتاج مشاهد البرنامج التلفزيوني مثلا، أو استخدام الإنترنت الذي يحتاج إلى حاستي اللمس والبصر معا، واستخدام حاسة واحدة تساعد الإنسان على إنجاز الأعمال التي يقوم بها في نفس الوقت الذي يتمكن به الإستماع إلى الإذاعة. فقيادة السيارة توفر فرصة مكانية وزمانية للاستماع، ومكان العمل يوفر للموظف فرصة مماثلة إذ بمقدوره إنجاز أعماله والاستماع إلى الإذاعة في وقت واحد، وكذلك الإنسان الذي يجلس في المقهى، أو يسير في الشارع أو يذهب للتنزه.

ولا شك أن العوامل الاقتصادية تلعب دوراً هاماً في شيوع استخدام جهاز الراديو أكثر من غيره. إن الأسرة الفقيرة قد لا تستطيع شراء جهاز تلفاز، وإن استطاعت ذلك فقد لا تستطيع شراء "ستلايت ". وبهذا المعنى فإن العوامل الاقتصادية تلعب دوراً هاماً في توفير، أو عدم توفير وسائل

التلقي، حيث بمقدور أي إنسان شراء جهاز راديو نظراً لرخص سعره، بينما لا يستطيع كل إنسان شراء جهاز تلفاز، أو "ستلايت". ولعل هذه ميزة أخرى تضاف إلى الميزات التي تمتاز بها الإذاعة عن وسائل الإعلام الأخرى.

وهناك خاصية أخرى للاستماع الإذاعي، وهي أن حجم جهاز الراديو يساعد الإنسان على نقله من مكان إلى آخر، وبسهولة متناهية، فجهاز الراديو صغير الحجم، يمكن حمله داخل حقيبة صغيرة جدا، أو تركيبه في السيارة، كما أن أدوات تشغيله سهلة جدا، حيث يعمل بواسطة بطاريات جافة صغيرة بحجم إصبع اليد، بينما يحتاج تشغيل جهاز التلفزيون إلى نقاط كهرباء ثابتة في البيت، أو إلى أدوات متحركة هناك صعوبة في عمليات نقلها في كل لحظة (مولدات كهربائية مثلا) وهذه المعدات يصعب نقلها من مكان إلى آخر، إذ ما تحدثنا عن ديمومة الحركة.

إن هذه الخواص هي خواص مرئية وملموسة بالنسبة للمواطن العادي (المتلقي) ولكن هناك خواصاً أخرى غير مرئية بالنسبة إليه، وقد لا تعنيه أيضا، وفي مقدمة تلك الخواص العوامل الاقتصادية التي تدخل في أعمال التأسيس والتشغيل والإنتاج وبث البرامج لوسائل الإعلام المرئي والمسموع. فلو أخذنا هذه العوامل من جانب التكلفة التأسيسية لمحطة بث تلفزيوني ولمحطة بث إذاعي سنجد أن هناك فروقات كبيرة وواضحة في التكلفة. وإن كنا لم نعد دراسة حول الفروقات في التكلفة لتقديم أرقام حسابية دقيقة، إلا أن التكاليف ستكون فيها فروقات كبيرة من دون أدنى شك بين إنشاء محطة للبث الإذاعي وأخرى للبث التلفزيوني لصالح الأولى. إن إنشاء محطة بث تلفزيوني تحتاج إلى أبنية خاصة و تجهيز استوديوهات داخلية، وعربات للنقل الخارجي وكاميرات تصوير وديكورات وآلات وأشرطة تسجيل ووسائل إضاءة وعدد كبير من الفنيين و العاملين المساعدين ، بينما لا يحتاج إنشاء محطة بث إذاعي إلا لبعض الأجهزة غير عالية التكاليف وعدد قليل من العاملين إذا ما قورن ذلك بما يحتاجه إنشاء محطة للبث التلفزيوني .

هذا إذا كنا نتحدث عن إنشاء محطة محلية للبث التلفزيوني، أي محطة تغطي حدود دولة دون غيرها، وأحيانا مدينة دون غيرها، أما إذا تحدثنا عن إنشاء محطة تلفزيونية فضائية فإن التكاليف ستكون باهظة جدا، كما أن تشغيلها يحتاج إلى أموال طائلة، خاصة وأنها لن يكون بمقدورها العمل وفق قوانين السوق. وهذا أمر لا نظن أن منظمات حقوق الإنسان قادرة على تحقيقه في المدى المنظور. لكن الأمر يظل مختلفا بالنسبة للإذاعة إذ بإمكانها أن توسع دوائر ومساحات بثها بتكلفة أقل كثيرا، وهذا يساعدها على الانتشار، وبالتالي تحقيق أهداف أفضل.

وإذا ما انتقلنا إلى تكاليف الإنتاج نفسها فإن تكاليف إنتاج البرامج الإذاعية أقل كثيراً من تكاليف إنتاج البرامج التلفزيونية، فمعد البرنامج الإذاعي قد لا يحتاج إلا لجهاز تسجيل يسهل حمله ونقله من مكان إلى آخر، وبإمكانه القيام بهذه المهمة خارج الاستوديو بدون مساعدين له، بينما معد البرنامج التلفزيوني يتوجب عليه حمل الكاميرات من مكان إلى آخر، وكذلك وسائل الإضاءة، وهنا سيحتاج إلى مساعدين، أي إلى عمالة إضافية، إضافة إلى الوقت الذي يحتاجه أثناء العمل.

إن عقد هذه المقارنة بين هاتين الوسيلتين الإعلاميتين لم يأت بهدف تفضيل واحدة على الأخرى، حيث إن لكل منهما ميزاتها الخاصة وتأثيراتها المتفاوتة على الجمهور، وإنما جاءت بهدف التأكيد على مسألتين أعتقد بأهميتهما، وهما:

إن جمهور الإستماع الإذاعي لا زال جمهوراً عريضاً، فالإذاعة لم تفقد شعبيتها للأسباب التي أتينا عليها سابقاً.

إن هناك تفاوتا كبيرا في التكاليف الإنشائية ، وكذلك التشغيلية بين المحطات الإذاعية والتلفزيونية لصالح المحطات الإذاعية. إن إمكانيات إنشاء إذاعة قد يسهل توفيرها لدى منظمات حقوق الإنسان ، بينما يصعب توفيرها بالنسبة لمحطة بث تلفزيوني.

٣ - قناة تلفزيونية لحقوق الإنسان

كمال البطل*

إن فكرة هذا المشروع تبدأ عندما نلاحظ الهوة الشاسعة بين تطور حركة حقوق الإنسان في العالم وفي منطقتنا خاصة، وتطور انتهاكات حقوق الإنسان. فنرى أن التطور الأول -وهو جيد جداً- يساهم به العديد من المنظمات والحكومات والأفراد، ولكن يكون أبطأ من التطور الثاني الذي هو أسرع من الأول.

المسألة حسابية وبسيطة جدا. يمكننا الملاحظة أن الفرق بين سرعة تطور حركة حقوق الإنسان وسرعة تطور انتهاكات حقوق الإنسان يتصاعد بطريقة سريعة ومخيفة جداً. فأصبح من الواجب إيجاد حل بديل أو سحري لتنشيط حركة التثقيف والتدريب والوعي في حقوق الإنسان. ورغم أن هذا المشروع ليس الحل الوحيد لكنه الحل المطروح من قبلنا كأحد الحلول الممكنة.

سأفتتح البحث في طرح البعض من المصاعب التي تحول دون تطوير أو نشر مفاهيم حقوق الإنسان والتي في رأيي هي من أهم الأسباب والمواضيع التي من واجبنا معالجتها.

من الواضح أن المفاهيم الخاطئة عن حقوق الإنسان تنتشر بسهولة كبيرة في مجتمعاتنا لاسيما عندما يتخذ منها البعض أداة للعمل السياسي أو حتى لتبرير الأعمال المتطرفة والحربية في العديد من الأوقات.

هؤلاء الناس فهموا حقوق الإنسان من منظار "الأنا" وليس من المنظار الشامل الذي يحفظ حقوق الجميع. إنهم بذلك يهدفون إلى إلغاء الآخر وهذا حتماً يعارض مبادئ حقوق الإنسان. فمفهوم "اللاعنف"-وبهذا لست أعني التصرفات السلمية أو غير العنفية لكن أعني بالتحديد اللاعنفية-يتطلب العمل الدؤوب والجدي في نشر وتعليم مفاهيم حقوق الإنسان، فإننا جميعاً سواسية على هذا الكوكب وحتمية التعايش تفرض علينا قبول الآخر والعمل معه لإبادة العمل الخاطئ المضاد لحقوق الإنسان المنصوص عليه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

---

* مدير مرصد حقوق الإنسان (لبنان).

من جهة أخرى لقد أصبح العمل في مجال حقوق الإنسان منحصر بفئة أو نخبة معينة من المجتمع إذ أنه لا تتاح الفرص المناسبة لعامة الشعب للعمل في هذا المجال. فإحدى المشاكل الأهم التي تواجهها حركة حقوق الإنسان هي تجديد العناصر البشرية وتشجيع الشباب والشابات للانضمام إلينا. فإذا لم نتمكن من إيجاد الوسيلة الصحيحة لتجديد الصفوف فهذا سيساهم أيضاً في عدم توسيع بقعة العمل لتتناسب مع الازدهار الديموغرافي في العالم.

والمشكلة الأهم في حركة تعليم ونشر حقوق الإنسان هي طبيعة التحول عند الفرد عندما يصبح "ضحية" مواجهاً انتهاكاً ما. فلقد أثبتت النتائج والخبرات أن البرامج المتداولة حالياً لنشر رسالة حقوق الإنسان تحتوي بعض الثغرات إضافة أنها لا تتضمن التعليم بسبله الصحيحة للضحية المعنية (أو قبل أن تصبح كذلك).

فعلى سبيل المثال؛ نرى مدافعين عن حقوق الإنسان مخضرمين يتصرفون بجبن وتلكؤ بفقدان الثقة في عائلة المدافعين عن حقوق الإنسان وواجباتهم في الدفاع عن كل حقوقهم.. فكيف بإمكاننا الطلب من الضحية العادية التنسيق الكامل مع المدافع في عمله الدفاعي عندما لا نفعل نحن ذلك؟ "الإنسان ليس بحاجة لنقاد بل هو بحاجة لنماذج".

لننتقل لمعضلة أخرى؛ وهي التواصل بين المدافعين عن حقوق الإنسان في منطقتنا. نحن نعاني من الضعف من حيث الإطلاع على أوضاع الانتهاكات في كل من بلادنا والاتصال ببعضنا البعض للدفاع عن بعضنا البعض، فالمعلومات تصلنا ناقصة ومؤولة، إذ أننا نعتمد على وسائل اتصال غير مباشرة وخاصة وسائل الإعلام غير الحرة في عدد كبير من بلادنا.

وضع الصحافة صعب إذ أننا نذكر على سبيل المثال وحسب منظمة "صحافيون بلا حدود" أن ٢٠ بالمئة من صحافي العالم المسجونين هم في سجون الشرق الأوسط؛ فكيف يستطيع الصحافي أن يغطي الأحداث وهو يعلم أن زميلاً له في المهنة أسكتوه بلغة السجون؟! كيف له أن يوصل كلمة الحق كما نريد وهو مهدد بفقدان الصوت؟!

إضافة أن هناك العديد من المنظمات غير الحكومية مدعومة ضمناً وخفيةً من السلطات الحاكمة وذلك لأغراض سياسية محددة. والجدير ذكره أن كشف هذه المنظمات يكون صعباً في عديد من الحالات.

كل هذا يشكل ضعفاً كبيراً وعائقاً أكبر في حركة حقوق الإنسان ويساهم مساهمة بشعة في زيادة هدر الطاقات المحدودة أصلاً.

أخيراً وليس آخراً إن أحد أهم المصاعب هو وجود الإعلام الحكومي أو الإعلام الخاص الذي هو تحت سيطرة الحكومات عن طريق الأجهزة العلنية من جهة والأخرى غير المرئية من جهة أخرى. فببساطة وجود وزارات إعلام في بلادنا يكون أحد أهم العوائق في طريق نشر وتعليم حقوق الإنسان.

بعد عرض عدد ضئيل من المصاعب سأتوجه بالبحث بالحاجات الملحة لدينا، فالتفاعل مع الناس هو من أهم الوسائل لتنمية حركتنا وأعني: الطلاب، العمال، رجال الأعمال، المدافعين عن حقوق

الإنسان، الشيوخ، النساء، الأطفال وسواهم..

من الضروري أيضاً تنقيح وتحسين حركة تعليم ونشر حقوق الإنسان وخاصة في مجال تعليم حقوق الضحية وكيفية تصرف هذه الأخيرة. والاهم في رأيي هو التواصل الصحيح مع الحكومات إذ أنه من واجبنا تصحيح صورة المدافعين عن حقوق الإنسان تجاه سلطاتنا. والتوضيح أننا لا نطمح بالوصول إلى السلطة وعملنا ليس سياسياً حزبياً بل يتعاطى بشؤون سياسية كونها شؤون يومية تعني كل فرد في المجتمع. فمن واجبنا أن نوصل الرسالة لحكوماتنا ومفادها أننا في الحقيقة تحت تصرفهم ولمساعدتهم لتطوير المجتمع وترقية طريق الحكم إلى الأفضل وأن عملنا سيحد من هدر الأموال ويساهم في تطوير الاقتصاد عامة.

أمامنا فرص عديدة يجب علينا استعمالها بجدية للوصول إلى الغاية المنشودة.

أولاً، كثر هم الذين سمعوا عن "العولمة"، قلائل هم الذين يعرفون عنها. يتحدثون عن مخاطرها من جهة وإيجابياتها من جهة أخرى، فالخطر الحقيقي الذي نواجهه هو عدم فهم العولمة والتعاطي معها من جهة الدفاع عن النفس إلى حد معاداة كل شخص يطرحها أو يسوقها. فمن واجبنا التعاطي مع العولمة بإيجابية وذلك بعدم الهروب منها بل باستعمالها. فإذا تمكنا من إعلام العالم عنا بالوسائل نفسها التي يستعملها لإعلامنا عنهم فهذا سيساهم في نشر ثقافتنا ومفاهيمنا المتعددة التي تساهم بدورها في الحفاظ عليها وعدم تذويبها بما يِسمى "العالم الجديد".

ثانياً، خلق طريق جديد وأسواق جديدة وقنوات تواصل مستحدثة ومتنوعة فوسائل الإعلام هي من القلائل. من الممكن أن نرى قريباً جداً "إعلام حقوق الإنسان" منتشراً في أكثر من وسيلة إعلامية.

الحل لكل هذه المشاكل في رأيي هو حقيقةً مزيج مبرمج بين قناة تلفزيون فضائية وبرامج على محطات الراديو وفي الصحف والمجلات المحلية. إضافة إلى ذلك إقامة أرقام هاتف هوت لاين Hot-line وأخيراً استعمال شبكة الانترنيت للتفاعل المستمر بجميع وسائل الاتصال وذلك من فاكس "Fax" إلى بريد إلكتروني "e-mail" والطرق الأخرى الحديثة.

هذا الحل يبدو معقداً وصعباً إذ انه يتطلب تنسيق بين عدد كبير من وسائل الاتصال. لكن هل ستقف صعوبة المشروع عائقاً أمام الهدف النبيل؟

سأشرح لكم كيف أرى قلب هذا المشروع وهو "قناة التلفزيون الفضائية" حيث أن هذا القلب سيدخل إلى صميم المنازل وهي جميعاً أو عدد كبيراً منها لها الوسائل لالتقاط قنوات فضائية أخرى.

أولاً، يهمني أن اشدد على أن هذه القناة ستعرض برامجها بأربع لغات هي: العربية، التركية، الفارسية، و العبرية، إضافة إلى اللغة الإنكليزية للترجمة المطبوعة لإعلام الغرب أو الشمال عن مضمون برامجنا. وهذه ستبث فوق المنطقة الجغرافية الممتدة من الشرق الأوسط بما فيها تركيا وإيران حتى شمال إفريقيا.

أما الصيغة التي أقترحها لهذه القناة فستكون إنشاء مؤسسة لا تنشد الربح تعمل مثل الشركات، فيها مجلس إدارة مؤلف من منظمات حقوق الإنسان المعروفة والتي تعمل لأهداف غير سياسية أو

دينية أو اجتماعية شخصية أو مالية أخرى. من المهم جداً التوقف لحظة عند تكوين هذا المجلس لأن مصداقية هذه القناة هي الطريقة الوحيدة للتمكن من استقطاب المشاهدين ونشر الرسالة السامية لهم.

فالمراحل التي اقترحها لإنشاء هذه القناة تتألف من مرحلتين:

الأولى المرحلة التي ستكون تسميتها "غير المربحة"، فهذه المرحلة ستطلق المشروع حتى الوصول إلى نقطة اللاخسارة.

المرحلة الثانية ستكون مرحلة "بهدف الربح" حيث أن المؤسسين يصبحون شركاء، والمجلس الإداري الأولي يصبح مجلس استشاري.

أما مضمون هذه القناة سيكون متنوعاً وسيتضمن العديد من الفقرات سأسرد بعضها على سبيل المثال: سنبدأ بتاريخ وثائق حقوق الإنسان وشرحها، ثم نجاح النشاطات العديدة المتعلقة بحقوق الإنسان في العالم، ثم برامج تسلية وترفيه، ثم تغطية المسائل الساخنة الإقليمية والعالمية مع الطرح والمناقشة.

هذه الأمثال هي بعض الأفكار للمضمون، حيث أنه سيتسم بالتنوع ولن نقبل بهذه القناة أن تكون مصدر ضجر، بل أن تكون حافزاً، فإننا واثقون أنه بإمكاننا خلق مضمون متنوع جداً سيجلب أكبر عدد من المشاهدين. علينا أن لا ننسى أن هذه القناة ستتوجه لعديد من الشعوب والثقافات والأديان والأعمار والخصوصيات الأخرى.

ماذا عن كلفة البث ؟

بهذا الموضوع سنتطرأ للمواضيع الساخنة والحساسة وفي أغلب الأحيان مخيفة وجريئة لكننا عندما ننظر إلى كلفة البث من منظار إيجابي وموضوعي سنرى أنه آن لنا أن نتشجع وأن لا نتردد أبداً بالسعي قدماً بهذا المشروع:

كلفة البث ستكون تقريباً ١٥ دولار أميركي\دقيقة أي ٩٠٠ دولار أميركي\الساعة.

فلنفترض أن هذه القناة ستبدأ البث بمعدل ساعتين في اليوم أو يوماً كاملاً في الأسبوع وإذا أضفنا على هذه الأرقام كلفة الإدارة وكلفة التجهيزات؛ ستتراوح بذلك كلفة البث إلى حوالي ٦٠ ألف دولار أمريكي\الشهر لساعتين بث يومياً.

أما كلفة الإنتاج: بين استئجار الكاميرا أو شرائها، استخدام مقدم البرنامج، كلفة الأشرطة، والإخراج يكون الحد الأدنى و الأقصى لكل برنامج ننتجه ٣٠٠٠ دولار أمريكي. مع الأخذ بعين الاعتبار المكلفات الأخرى كالترجمة والتوثيق ومصاريف أخرى.

أما المدخول (العائد): سيبدأ بتواضع آخذين بعين الاعتبار عدد المشاهدين. من هنا لقد تم الاتصال بشركات مختصة ببيع المساحات الإعلانية حيث أن شركة منهم قبلت المساهمة معنا. إذا أخذنا أدنى سعر يطرح اليوم في قنوات التلفزيون الفضائية فهو كما يلي: ٥٠٠ دولار أمريكي\نصف

دقيقة، وإذا اهتمت هذه الشركة في بيع هذه المساحات سيكون مدخولنا عن كل ٣٠ ثانية ٢٥٠ دولار أمريكي.

استناداً لأرقام التكلفة وإذا اعتبرنا أن التكلفة الإجمالية ستكون ١٠٠ ألف دولار أمريكي\شهر يمكننا القول أن ٧ مساحات كل منها نصف دقيقة لكل ساعة بث، ستغطي كلفتنا. فهل تعتقدون أن أربع دقائق إعلانية لكل ساعة بث مستحيلة؟!

لكل مشروع عوائق، ومشروع كالذي ذكرته يحمل في طياته بعضاً منها:

- التعاون الوثيق بالمؤسسات والمنظمات التي تملك مواداً جاهزة للبث مثل "منظمة العفو الدولية" و"منظمة مراقبة حقوق الإنسان" ومنظمة تدعى "انترناشونال مونيتور انستيتيوت" " International Monitor Institute " المختصة بتوثيق جميع الأفلام التي تعنى بانتهاكات حقوق الإنسان وقد تم الاتصال بكل هذه المؤسسات ويمكننا التأكيد على تعاونهم الكامل معنا.

- إنتاج المضمون المحلي؛ إن العلاقة بيننا وبين المخرج ستكون مبنية على المخاطرة النوعية وعلينا محاولة طمأنة المخرجين المتعاونين معنا.

- التعامل مع هجمة الحكومات المتوقعة لهذا المشروع ولأعماله.

أما المخاطر: لا تقل أهمية المخاطر عن العوائق وهنا نستطرد إلى نموذجين منها:

١- خطر الوقوع في نفس الخطأ الذي جعل من التعاطي بحقوق الإنسان موضة، فإذا لم نتمكن من الوصول إلى أهدافنا سنكون قد شاركنا في تسويق موضة حقوق الإنسان.

٢- الخطر الثاني يحل إذا ما فشل المشروع لأنه بذلك سيكون هدراً للطاقات البشرية والمالية التي نفتقدها حالياً.

الشركاء

أما شركاء مشروع كهذا فيجب أن يكونوا عديدين ومتنوعين. أول شريك سيكون المتبرعون الذين بدونهم هذا المشروع لن يرى النور. لن ننسى الفنيين الذين سيكونون وراء تقنية عملية هذه القناة، إضافة إلى مقدمي المضمون الذين سيضعون تحت تصرفنا جميع الأفلام والوثائق المجموعة عبر السنين. لن ننسى أيضاً الجامعات التي تدرب على مواضيع تتعاطى بحقوق الإنسان والتي ستتمكن من استعمال قناتنا جسر عبور للاتصال بعدد أكبر من طلابها. ونشرك كذلك منظمات حقوق الإنسان غير الحكومية العالمية التي لديها برامج تبغي بثها إلى عدد كبير من الشعب. أخيراً وليس آخراً لن ننسى الأمم المتحدة وأجهزتها العديدة والصليب الأحمر الدولي الذين سيستفيدون حتماً من هذا المشروع وستشاركنا به.

ستنافس قناة حقوق الإنسان قنوات أخرى، لا بأس بقليل من المنافسة. هذا ما سيغذي لدينا روح التحدي. كثافة المشاهدين ستنتقل إلينا وكذلك المعلنون؛ الجميع سيطمح للمشاركة معنا أو منافستنا وفي كلتا الحالتين سيكون هذا اطراءاً ودعماً لنا.

تعقيب

فيصل محمد صالح*

الشكر للأساتذة مقدمي الأوراق على الجهد الذي بذلوه في إعدادها. واسمحوا لي أن أوجه تحية خاصة للأستاذ حسين عبد الرازق، وهو رمز نضالي وسياسي كبير يكن له جيلنا الكثير من التقدير ويعرف مجهوداته الكثيرة دفاعا عن الديمقراطية وحقوق الإنسان.

ولقد راعني بعض الشيء هذه النظرة المتشائمة لأوضاع حقوق الإنسان في الوطن العربي التي وجدتها في ورقته. وأخشى من مثل هذا التشاؤم أن تكون هذه رسالة لجيلنا بأن كل نضال جيل الأستاذ حسين لم يأت بنتيجة ولم يثمر. لقد تعلمنا منه أن حركة التاريخ تقدمية بالضرورة، وأظنها كذلك.

أرى أن هناك تطورات إيجابية في أوضاع حقوق الإنسان في المنطقة العربية لا ينبغي تجاهلها، قد يكون التحسن نسبيا وجزئيا وليس كاملا، ولكن هو على الأقل خطوة للأمام. هناك تقدم كبير في المغرب، وفي لبنان، وتحسن نسبي وانفراج في مصر والسودان.

وهناك تطورات في الخليج بعد حرب الخليج الثانية. أثناء الأزمة قامت النظم بعمل تعبئة شعبية، دعت الشعوب للمساهمة في الدفاع عن وطنها، ولم يعد ممكنا بعد الأزمة أن تقول الأنظمة للشعوب: شكرا لقد أديتم ما عليكم، اذهبوا الآن ودعونا نحكم. فتحت هذه الأزمة الباب أمام مشاركات شعبية أوسع في مناقشة الأمور العامة والأوضاع في بلاد الخليج، وحدث انفراج في الكويت والبحرين وقطر،.. الخ .

خذ عندك مثلا دولة قطر، هل يمكن ألا يكون هناك تأثير لبرامج قناة الجزيرة على الأوضاع داخل قطر؟ صحيح أن برامج القناة لا تناقش الأوضاع داخل قطر بشكل مباشر، وهي تركز على ما يمكن تسميته بالأقطار العربية المستباحة للإعلام العربي الخليجي: مصر والسودان وفلسطين ولبنان واليمن. لكن المشاهد الخليجي والقطري تحديدا لابد أن يتساءل بعد مشاهدة هذه البرامج: وماذا عن

* كاتب وصحفي بجريدة "الخرطوم" السودانية. وقد تركز تعقيبه على ورقة حسين عبد الرازق.

الأوضاع داخل بلادنا؟

هذا في اعتقادي تأثير إيجابي، هناك تحريك للوعي في دول الخليج عبر إثارة هذه التساؤلات، بالقطع سوف يتساءل المواطنون: لماذا لا نكون مثل هذه البلاد العربية ونناقش أوضاعنا بصراحة؟.

هناك نقطة أخرى أود التعليق عليها تتعلق بالمعوقات والمشاكل التي تواجه نشر ثقافة حقوق الإنسان، كانت هناك إشارة تتعلق بالأسباب المجتمعية، أي أوضاع مجتمعاتنا وما تعيشه من تخلف وتدهور، وكيف إنه يتم النظر لثقافة حقوق الإنسان باعتبارها رافداً من روافد الثقافة الغربية، وإنها أشبه ما تكون بالموضة أو الصرعة.

ونعتقد أن هناك مسئولية كبيرة تقع على عاتق نشطاء ومنظمات حقوق الإنسان، وهم المناط بهم حل هذه الإشكالية عن طريق البحث في كيفية تجذير ثقافة حقوق الإنسان في مجتمعاتنا والبحث لها عن جذور في الثقافات المحلية. المطلوب ابتداع أساليب جديدة للنزول بثقافة حقوق الإنسان للمستويات الشعبية بدلا من الوسائل الكلاسيكية، حتى يشعر الإنسان العادي إن قضايا حقوق الإنسان هي قضاياه، وإنه المعني بها وليس النخبة أو الصفوة وحدهم.

وأضيف للمعوقات والمشاكل أيضا، ومن تجربتنا في السودان مسألة الاستغلال السياسي المباشر لقضايا ومنظمات حقوق الإنسان من قبل بعض القوى والتنظيمات السياسية. أن هذا يخلق ردود فعل سلبية ويجعل البعض ينأى بنفسه عن هذا المجال .

لقد أثارت الأوراق مسألة تغييب قضايا حقوق الإنسان عن أجهزة الإعلام العربية، البعض يتجاهلها تجاهلا كاملا فلا يشير لبيانات وبلاغات منظمات حقوق الإنسان في أي قطر عربي كأنه غير معنى إطلاقا بالقضية. وهناك نوع آخر من أجهزة الإعلام في بعض البلدان العربية تقوم بنشر الانتهاكات والتقارير السلبية عن البلاد الأخرى، أو التي لديها معها خصومة، وتتجاهل نشر أي شئ عن أوضاع حقوق الإنسان في بلادها، لكنها تتجاهل حقيقة مهمة، إن الأنظمة لا تستطيع أن تغيب عقول الجماهير بشكل كامل. لذلك فإنها من حيث لا تقصد سوف تثير تساؤلات عن أوضاع حقوق الإنسان في البلد نفسه.

نحن لدينا تجربة معاكسة وتخرج عن هذين النوعين. أنا أعمل في صحيفة سودانية تصدر بترخيص من بريطانيا وتطبع في مصر وتوزع بشكل أساسي في دول الخليج. وكما ترون لدينا محاذير كثيرة وخطوط حمراء متعددة. وما فعلناه إننا ركزنا على السودان. نحن ننشر كل التقارير الدولية والإقليمية والعربية والسودانية عن أوضاع حقوق الإنسان في السودان، ونتابع ونرصد الانتهاكات بدقة وننشر أخباراً وتقارير مطولة عن الأوضاع في السودان. لكننا لا ننشر شيئا عن الأوضاع في بقية البلاد العربية بسبب المحاذير الكثيرة التي ذكرتها، وبسبب إن قارئنا الأساسي هو القارئ السوداني.

أعود للتساؤل الأساسي الذي حملته الأوراق الثلاثة:

وبالتأكيد ليس هناك خلاف على أهمية الإعلام وأجهزة الإعلام كأدوات لنشر ثقافة حقوق الإنسان، ولو وجدنا تعاونا من الصحف والإذاعات ومحطات التلفزة نكون قد حققنا نجاحا كبيرا في

الوصول للجمهور: فالإعلام مع التعليم هما أهم وسيلتين لنشر ثقافة حقوق الإنسان.

لكن لدي اعتراض على الوسيلة المتخصصة: سواء كانت صحيفة مخصصة لحقوق الإنسان أو إذاعة أو محطة تلفزيون .

هناك قاعدة معروفة: وسيلة الإعلام المتخصصة للجمهور المتخصص، والوسائل العامة للجمهور العام. وتقول علوم الاتصال الجماهيري إن الوسيلة المناسبة يتم تحديدها بعد تحديد الجمهور المستهدف. فما هو الجمهور المستهدف بالنسبة لنا؟ هل هم نشطاء حقوق الإنسان والعاملين في المنظمات أم الجمهور العادي أي عامة الجمهور من كل القطاعات؟ هؤلاء لا يمكن الوصول إليهم عبر صحيفة متخصصة في حقوق الإنسان أو محطة إذاعة أو تلفزة. وأنا اعتقد أنهم لن يتابعوها بشكل جيد . والأفضل كثيرا أن نصل إليهم عبر الوسائل العامة. أن يفتح الإنسان الجريدة التي تحوي أخبارا وتقارير سياسية ورياضية وثقافية ومنوعات وكلمات متقاطعة.. ثم يجد خبرا أو تقريرا عن حقوق الإنسان. هنا نسبة التعرف للمادة ستكون كبيرة... نفس الأمر بالنسبة للإذاعة أو محطات التليفزيون التي تقدم نشرات الأخبار وبرامج المنوعات والأغاني وبرامج المسابقات، هذه جمهورها واسع جدا، ولو نشرت أو بث خبرا أو تقريرا عن حقوق الإنسان سيصل لجمهور واسع جدا .

إذن أنا اعتراضي مبدئي وأساسي على وسائل الإعلام المتخصصة هذه قبل مناقشة الأمور المالية والتقنية المتعلقة بهذه الأجهزة المقترحة. من الأفضل تركيز البحث والجهد في كيفية خلق علاقة وفتح قنوات تفاهم وتعاون مع الأجهزة الموجودة للمساعدة في نشر ثقافة حقوق الإنسان من خلال برامجها وصفحاتها، هذا في نظري أجدى وأفضل بكثير من إنشاء محطات متخصصة.

ملحق وثائقي

نداء إلى القمة العربية

المنعقدة في القاهرة ٢١ - ٢٢ أكتوبر ٢٠٠٠

السادة الملوك والرؤساء العرب المحترمون

تحية واحتراما ...

نحن المجتمعين في المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي "قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين" المنعقد في القاهرة بتاريخ ١٣-١٦ تشرين الأول (أكتوبر) الجاري بمبادرة من مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ننتهز فرصة التئام قمتكم الموقرة، لنتوجه إليكم بندائنا هذا، للتدخل الفوري والعاجل من أجل وقف المجزرة التي ترتكبها السلطات الإسرائيلية بحق الشعب الفلسطيني. ولهذا الغرض ندعوكم إلى:

١- تقديم كل أنواع الدعم المادي والمعنوي من أجل نصرة الشعب العربي الفلسطيني، وتمكينه من نيل حقوقه الثابتة وغير القابلة للتصرف بما فيها حقه في العودة وفي تقرير المصير وتكوين الدولة الوطنية المستقلة وعاصمتها القدس.

٢- اتخا ذ خطوات عملية لوقف تطبيع العلاقات الدبلوماسية مع إسرائيل، والعمل على وضع حد للعدوان وللإرهاب الإسرائيلي بحق المدنيين الفلسطينيين، والسعي لتطبيق اتفاقية جنيف الرابعة لعام ١٩٤٩ والبروتوكول الملحق بها لعام ١٩٧٧.

٣-السعي لدى المجتمع الدولي حكومات ومنظمات وبخاصة الأمم المتحدة ووكالاتها من أجل تشكيل لجنة دولية محايدة للتحقيق في الجرائم المرتكبة بحق الفلسطينيين، والضغط من أجل إحالة المتهمين بارتكاب هذه الجرائم إلى القضاء الدولي، باعتبار أن الجرائم المرتكبة ضد الإنسانية لا تسقط بالتقادم.

٤- السعي لدى مجلس الأمن الدولي - بما في ذلك الدول الدائمة العضوية- من أجل استصدار قرار لحماية المدنيين الفلسطينيين وتأمين كفالة احترام حقوق الإنسان وفقا للشرعة الدولية.

٥- تمكين الشعوب العربية من التعبير الحر والعلني عن تضامنها مع الشعب العربي الفلسطيني بكل الوسائل المشروعة.

وفي الختام نتمنى لمؤتمركم النجاح من أجل المهمة التي انعقد من أجلها، ونأمل أن تكون نتائجه مستجيبة لمطالب وتطلعات الشعوب العربية والمدافعين عن حقوق الإنسان.

وتقبلوا فائق التقدير والاحترام؛

جدول الأعمال

اليوم الأول الجمعة ١٣/١٠/ ٢٠٠٠

جلسة افتتاحية:

كلمات افتتاحية

احتفالية تكريما لدور الفنون في تعزيز قيم حقوق الإنسان

- " ملجأ العامرية " ومختارات موسيقية أخرى : للفنان العراقي نصير شمة.
- " حرية التعبير " من خلال الجسد الإنساني : عرض يقدمه د/ عادل أبو زهرة.
- " دفاعا عن كرامة الإنسان ": مشاهد من السينما المصرية يقدمها هاشم النحاس.

حفل استقبال

اليوم الثاني السبت ١٤/١٠/ ٢٠٠٠

الجلسة الأولى:

٩- ١١ صباحاً

التحديات التي تواجه تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

(صوت الجنوب)

رئيس الجلسة: عبد الحسين شعبان (العراق)

مداخلات من:

- أفريقيا: د. ديفيد ماكويد (جنوب أفريقيا)
- آسيا: جيفرسون بلانتيلا وتيريز لامبين (اليابان والفيليبين)
- أمريكا اللاتينية: أبراهام ماجندزو (شيلي)
- شرق أوربا: د. جانوسز سيمونيدس (بولندا)
- حوض البحر المتوسط: كولم ريجان (أيرلندا)

تعقيب: لويزة هكسهاوزن (الدنمارك)/ فرانك ايلبرز (هولندا)

الجلسة الثانية:

١١,٣٠-١ظهراً

تقييم نصف عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان

رئيس الجلسة: عبد العزيز بناني (المغرب)

عالميا: (ايلينا ايبوليتي (مكتب المفوضة السامية لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة)

العالم العربي: د. محمد أمين الميداني (سوريا)

تعقيب: لويزة هكسهاوزن (الدنمارك) / فرانك ايلبرز (هولندا)

ورشتا عمل متوازيتان:

أ- تقييم مساهمة المنظمات غير الحكومية العربية

في تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

رئيس الجلسة: رؤوفة حسن (اليمن)

منظمات الرقابة والحماية: يسري مصطفى (مصر)

تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في فلسطين من منظور نسوي : رندة سنيورة (فلسطين)

نشر ثقافة حقوق الطفل في الدول العربية: محمد عبده الزغير (اليمن)

تعقيب: لميس الشجيني (اليمن)

ب- تقييم مساهمة الحكومات في تعليم حقوق الإنسان

رئيس الجلسة: جورج اسحق (مصر)

- مواقف الدول العربية من المواثيق والإعلانات المعنية بتعليم حقوق الإنسان- تحليل نقدي: محمد سعيد الطيب (السودان)
- التجربة التونسية في نشر ثقافة حقوق الإنسان : بلقاسم بن حسن (تونس)
- التعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في الجزائر: د. مصطفى بوشاشي (الجزائر)
- حقوق الإنسان في المقررات الدراسية في التعليم الأساسي في مصر : د. مصطفى كامل السيد (مصر)

تعقيب : كمال مغيث (مصر)

الجلسة الرابعة

إلى أي حد يمكن اعتبار تجربة المغرب نموذجية؟

رئيس الجلسة: محمود قاسم (مصر)

تجربة المغرب في مجال التربية على حقوق الإنسان: د.خالد عبد الرزاق (وزارة حقوق الإنسان بالمغرب)

تعقيب من المنظمات غير الحكومية المغربية المعنية بالمرأة وبحقوق الإنسان: أمينة لمريني، ومحمد المحيفظ

نشاط موازٍ:

افتتاح أسبوع السينما المصرية وحقوق الإنسان

بمركز الجزيرة للفنون- ١ ش الشيخ المرصفي بالزمالك- بجوار فندق ماريوت

اليوم الثالث الأحد ١٥/١٠/ ٢٠٠٠

ورشتا عمل متوازيتان

أ. تأثيرات الثقافة السياسية السائدة على تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

رئيس الجلسة : صلاح عيسى (مصر)

الأحزاب السياسية العربية وثقافة حقوق الإنسان: عبد الغفار شكر (مصر)

تأثيرات الثقافة السياسية السائدة على تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان : حكيمة الشاوي (المغرب)

موقع ثقافة حقوق الإنسان لدى التيار الإسلامي والتيار الليبرالي في العالم العربي: د. هويدا عدلى (مصر)

الإسلام السياسي وثقافة حقوق الإنسان بالمغرب: د. عبد العزيز النويضي

تعقيب : السيد ياسين (مصر) / غياث نعيسة (سوريا)

ب. تأثيرات الثقافة الدينية السائدة على تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

رئيس الجلسة : جمال البنا

- دور المؤسسات الدينية: أكثم نعيسة (سوريا)
- الثقافة الدينية الإسلامية السائدة: د. الباقر العفيف (السودان)
- تأثير التراث المسيحي الشرقي على ثقافة حقوق الإنسان: د. أنطوان مسرة (لبنان)
- تعقيب : وليم سيدهم (مصر) / نبيل عبد الفتاح (مصر)

ورشتا عمل متوازيتان:

أ. دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان

رئيس الجلسة : محمد أمين الميداني (سوريا)

- تأثير قوانين الإعلام على نشر وتعليم ثقافة حقوق الإنسان : عبد الله خليل(مصر)
- الإعلام كمنتهك لحقوق الإنسان : آمال عبد الهادي (مصر)
- فرص الاستفادة من الفضائيات العربية: نعومي صقر (بريطانيا)

تعقيب : صلاح الدين الجورشي (تونس) / أحمد حسو (سوريا)

ب. دور الفنون والآداب في نشر رسالة حقوق الإنسان

رئيس الجلسة: د. محمد السيد سعيد (مصر)

- مدخل عام: عبد الرحمن عبده (اليمن)
- الشـعر : حلمي سالم (مصر)
- الفنون الشعبية: عبد الحميد حواس (مصر)
- الفنون التشكيلية: عز الدين نجيب (مصر)
- المسـرح : نورا أمين (مصر)

اجتماع تشاوري بشأن مؤتمر الأمم المتحدة العالمي ضد العنصرية والتطورات الراهنة في فلسطين

اجتماع الجيل الثالث لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي

اليوم الرابع الاثنين ١٦/ ١٠

جلسة عامة: الإعلام الإقليمي العربي المستقل لحقوق الإنسان

رئيس الجلسة : أكثم نعيسة

- جدوى إصدار جريدة عربية متخصصة في حقوق الإنسان: حسين عبد الرازق (مصر)
- جدوى إنشاء محطة إذاعية لحقوق الإنسان: خضر شقيرات (فلسطين)
- جدوى إنشاء قناة تلفزيونية متخصصة: كمال البطل (لبنان)

تعقيب : فيصل محمد صالح (السودان)

جلسة عامة: مشروع إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

جلسة ختامية

نشاط مواز:

محاضرة بالتعاون مع الجامعة الأمريكية بالقاعة الشرقية.

عن **التطورات الراهنة في فلسطين** يلقيها خضر شقيرات

مدير الجمعية الفلسطينية لحماية حقوق الإنسان والبيئة

أسبوع مهرجان السينما وحقوق الإنسان

المصاحب للمؤتمر

برنامج العروض

١٤/ ١٠ (٨ مساء)

البرئ

تعليق رفيق الصبان

١٥ / ١٠ (٨ مساء)

إسكندرية كمان وكمان

إخراج يوسف شاهين

تعليق أحمد يوسف

١٦/ ١٠ (٧ مساء)

المومياء

إخراج شادي عبد السلام

تعليق عصام زكريا

١٧/ ١٠ (٧ مساء)

المتمردون

إخراج توفيق صالح

تعليق محسن ويفي

١٨/ ١٠ (٧ مساء)

امرأة مطلقة

إخراج أشرف فهمي

تعليق فريدة مرعي

١٩/ ١٠ (٧ مساء)

الجوع

إخراج علي بدر خان

تعليق محمد عبد الفتاح



مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

أولاً: مناظرات حقوق الإنسان:

١-**ضمانات حقوق الإنسان في ظل الحكم الذاتي الفلسطيني**: منال لطفي، خضر شقيرات، راجي الصوراني، فاتح عزام، محمد السيد سعيد (بالعربية والإنجليزية).
٢-**الثقافة السياسية الفلسطينية- الديمقراطية وحقوق الإنسان**: محمد خالد الأزعر، أحمد صدقي الدجاني، عبد القادر ياسين، عزمي بشارة، محمود شقيرات.
٣-**الشمولية الدينية وحقوق الإنسان- حالة السودان ١٩٨٩ - ١٩٩٤**: علاء قاعود، محمد السيد سعيد، مجدي حسين، أحمد البشير، عبد الله النعيم، أمين مكي مدني.
٤-**ضمانات حقوق اللاجئين الفلسطينيين والتسوية السياسية الراهنة**: محمد خالد الأزعر، سليم تماري، صلاح الدين عامر، عباس شبلاق، عبد العليم محمد، عبد القادر ياسين.
٥-**التحول الديمقراطي المتعثر في مصر وتونس**: جمال عبد الجواد، أبو العلا ماضي، عبد الغفار شكر، منصف المرزوقي، وحيد عبد المجيد.
٦-**حقوق المرأة بين المواثيق الدولية والإسلام السياسي**: عمر القراي، أحمد صبحي منصور، محمد عبد الجبار، غانم جواد، محمد عبد الملك المتوكل، هبة رؤوف عزت، فريدة النقاش، الباقر العفيف.
٧-**حقوق الإنسان في فكر الإسلاميين**: الباقر العفيف، أحمد صبحي منصور، غانم جواد، سيف الدين عبد الفتاح، هاني نسيرة، وحيد عبد المجيد، غيث نايس، هيثم مناع، صلاح الدين الجورشي.
٨-**الحق قديم- وثائق حقوق الإنسان في الثقافة الإسلامية**: غانم جواد، الباقر العفيف، صلاح الدين الجورشي، نصر حامد أبو زيد.

ثانياً: مبادرات فكرية:

١- **الطائفية وحقوق الإنسان**: فيوليت داغر (لبنان).
٢- **الضحية والجلاد**: هيثم مناع (سوريا).
٣- **ضمانات الحقوق المدنية والسياسية في الدساتير العربية**: فاتح عزام (فلسطين) (بالعربية والإنجليزية).
٤- **حقوق الإنسان في الثقافة العربية والإسلامية**: هيثم مناع (بالعربية والإنجليزية).
٥- **حقوق الإنسان وحق المشاركة وواجب الحوار**: د. أحمد عبد الله.
٦- **حقوق الإنسان- الرؤيا الجديدة**: منصف المرزوقي (تونس).
٧- **تحديات الحركة العربية لحقوق الإنسان**. تقديم وتحرير: بهي الدين حسن (بالعربية والإنجليزية والفرنسية).
٨- **نقد دستور ١٩٧١ ودعوة لدستور جديد**: أحمد عبد الحفيظ.
٩- **الأطفال والحرب- حالة اليمن**: علاء قاعود، عبد الرحمن عبد الخالق، نادرة عبد القدوس.
١٠- **المواطنة في التاريخ العربي الإسلامي**: د. هيثم مناع. (بالعربية والإنجليزية).
١١- **اللاجئون الفلسطينيون وعملية السلام- بيان ضد الأبارتايد**: د. محمد حافظ يعقوب (فلسطين).
١٢- **التكفير بين الدين والسياسة**: محمد يونس، تقديم د. عبد المعطي بيومي.
١٣- **الأصوليات الإسلامية وحقوق الإنسان**: د. هيثم مناع.
١٤- **أزمة نقابة المحامين**: عبد الله خليل، تقديم: عبد الغفار شكر.
١٥- **مزاعم دولة القانون في تونس!**: د. هيثم مناع.
١٦- **الإسلاميون التقدميون**. صلاح الدين الجورشي.
١٧- **حقوق المرأة في الإسلام**. د. هيثم مناع.
١٨- **دستور في صندوق القمامة**. صلاح عيسى، تقديم: المستشار عوض المر.
١٩- **فلسطين/ إسرائيل: سلام أم نظام عنصري**: مروان بشارة، تقديم: محمد حسنين هيكل.

٢٠- **انتفاضة الأقصى: دروس العام الأول**: د.أحمد يوسف القرعي.
٢١- **ثمن الحرية - على هامش المعارك الفكرية والاجتماعية في التاريخ المصري الحديث**: محمود الورداني.

ثالثاً: كراسات ابن رشد:

١- **حرية الصحافة من منظور حقوق الإنسان**. تقديم: محمد السيد سعيد - تحرير: بهي الدين حسن.
٢- **تجديد الفكر السياسي في إطار الديمقراطية وحقوق الإنسان- التيار الإسلامي والماركسي والقومي**. تقديم: محمد سيد أحمد- تحرير: عصام محمد حسن (بالعربية والإنجليزية).
٣- **التسوية السياسية- الديمقراطية وحقوق الإنسان**. تقديم: عبد المنعم سعيد- تحرير: جمال عبد الجواد. (بالعربية والإنجليزية).
٤- **أزمة حقوق الإنسان في الجزائر**: د. ابراهيم عوض وآخرون.
٥- **أزمة "الكشح" - بين حرمة الوطن وكرامة المواطن**. تقديم وتحرير: عصام الدين محمد حسن.
٦- **يوميات انتفاضة الأقصى: دفاعا عن حق تقرير المصير للشعب الفلسطيني**. إعداد وتقديم: عصام الدين محمد حسن.

رابعاً: تعليم حقوق الإنسان:

١- **كيف يفكر طلاب الجامعات في حقوق الإنسان؟** (ملف يضم البحوث التي أعدها الدارسون -تحت إشراف المركز- في الدورة التدريبية الأولى ١٩٩٤ للتعليم على البحث في مجال حقوق الإنسان).
٢- **أوراق المؤتمر الأول لشباب الباحثين على البحث المعرفي في مجال حقوق الإنسان** (ملف يضم البحوث التي أعدها الدارسون- تحت إشراف المركز- في الدورة التدريبية الثانية ١٩٩٥ للتعليم على البحث في مجال حقوق الإنسان).
٣- **مقدمة لفهم منظومة حقوق الإنسان**: محمد السيد سعيد.
٤- **اللجان الدولية والإقليمية لحماية حقوق الإنسان**: محمد أمين الميداني.
٥- **الإنسان هو الأصل-مدخل إلى القانون الدولي الإنساني وحقوق الإنسان**: عبد الحسين شعبان.

خامساً: أطروحات جامعية لحقوق الإنسان:

١- **رقابة دستورية القوانين- دراسة مقارنة بين أمريكا ومصر**: د.هشام محمد فوزي، تقديم د. محمد مرغني خيري. (طبعة أولى وثانية).
٢- **التسامح السياسي- المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر**: د.هويدا عدلي.

سادسا: مبادرات نسائية:

١- **موقف الأطباء من ختان الإناث**: آمال عبد الهادي/ سهام عبد السلام (بالعربية والإنجليزية).
٢- **لا تراجع- كفاح قرية مصرية للقضاء على ختان الإناث**: آمال عبد الهادي (بالعربية والإنجليزية).
٣- **جريمة شرف العائلة**: جنان عبده (فلسطين ٤٨).
٤- **حدائق النساء-في نقد الأصولية**: فريدة النقاش.

سابعا: دراسات حقوق الإنسان:

١- **حقوق الإنسان في ليبيا- حدود التغيير**: أحمد المسلماني.
٢- **التكلفة الإنسانية للصراعات العربية-العربية**: أحمد تهامي.
٣- **النزعة الإنسانية في الفكر العربي- دراسات في الفكر العربي الوسيط**: أنور مغيث، حسنين كشك، علي مبروك، منى طلبة، تحرير: عاطف أحمد.

٤- **حكمة المصريين.** أحمد أبو زيد، أحمد زايد، اسحق عبيد، حامد عبد الرحيم، حسن طلب، حلمي سالم، عبد المنعم تليمة، قاسم عبده قاسم، رؤوف عباس، تقديم وتحرير: محمد السيد سعيد.
٥- **أحوال الأمن في مصر المعاصرة:** عبد الوهاب بكر.
٦- **موسوعة تشريعات الصحافة العربية:** عبد الله خليل.
٧- **نحو إصلاح علوم الدين: التعليم الأزهري نموذجا:** علاء قاعود، تقديم: نبيل عبد الفتاح.
٨- **رجال الأعمال: الديمقراطية وحقوق الإنسان:** د. محمد السيد سعيد.
٩- **عن الإمامة والسياسة: والخطاب التاريخي في علم العقائد:** علي مبروك.

ثامنا: حقوق الإنسان في الفنون والآداب:

١- **القمع في الخطاب الروائي العربي:** عبد الرحمن أبو عوف.
٢- **الحداثة أخت التسامح- الشعر العربي المعاصر وحقوق الإنسان:** حلمي سالم.
٣- **فنانون وشهداء (الفن التشكيلي وحقوق الإنسان):** عز الدين نجيب
٤- **فن المطالبة بالحق- المسرح المصري المعاصر وحقوق الإنسان:** نورا أمين.
٥- **السينما وحقوق الناس:** هاشم النحاس وآخرون.
٦- **الآخر في الثقافة الشعبية- الفولكلور وحقوق الإنسان:** سيد إسماعيل، تقديم: د.أحمد مرسي.
٧- **أكثر من سماء- تنوع المصادر الدينية في شعر محمود درويش:** سحر سامي.
٨- **المقدس والجميل- الاختلاف والتماثل بين الدين والفن:** د. حسن طلب.

تاسعا: مطبوعات غير دورية:

١- **" سواسية ":** نشرة دورية باللغتين (العربية والإنجليزية). [صدر منها ٤٤ عددا]
٢- **رواق عربي:** دورية بحثية باللغتين (العربية والإنجليزية). [صدر منها ٢٦ عددا]
٣- **رؤى مغايرة:** مجلة غير دورية بالتعاون مع مجلة MERIP . [صدر منها ١١ عددا]
٤- **قضايا الصحة الإنجابية:** مجلة غير دورية بالتعاون مع مجلة Reproductive Health Matters [صدر منها ٣ أعداد]

عاشرا: قضايا حركية:

١- **العرب بين قمع الداخل .. وظلم الخارج.** تقديم وتحرير: بهي الدين حسن.(باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية).
٢- **تمكين المستضعف.** إعداد: مجدي النعيم.
٣- **إعلان الدار البيضاء للحركة العربية لحقوق الإنسان.** صادر عن المؤتمر الدولي الأول للحركة العربية لحقوق الإنسان، الدار البيضاء ٢٣ – ٢٥ أبريل ١٩٩٩.
٤- **إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.** صادر عن مؤتمر قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين، القاهرة ١٣- ١٦ أكتوبر ٢٠٠٠.
٥- **إعلان الرباط لحقوق اللاجئين الفلسطينيين.** صادر عن المؤتمر الدولي الثالث لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي، الرباط ١٠- ١٢ فبراير ٢٠٠١.
٦- **مذكرة حول حقوق الشعب الفلسطيني.** مقدمة إلى لجنة حقوق الإنسان بالأمم المتحدة (باللغتين العربية والإنجليزية).
٧- **اعترافات إسرائيلية- نحن سفاحون وعنصريون:** إعداد: محمد السيد.
٨- **إعلان القاهرة لمناهضة العنصرية** (باللغتين العربية والإنجليزية).
٩- **قضايا التحول الديمقراطي في المغرب: مع مقارنة بمصر والمغرب.** أحمد شوقي بنيوب، عبد الرحمن بن عمرو، عبد العزيز بناني، عبد الغفار شكر، محمد الصديقي، محمد المدني، هاني الحوراني، تقديم: د. محمد السيد سعيد.

١٠- **جسر العودة- حقوق اللاجئين الفلسطينيين في ظل مسارات التسوية:** تقديم وتحرير عصام الدين محمد حسن.

حادي عشر: إصدارات مشتركة:

أ) بالتعاون مع اللجنة القومية للمنظمات غير الحكومية:

١- **التشويه الجنسي للإناث (الختان) - أوهام وحقائق:** د. سهام عبد السلام.

٢- **ختان الإناث:** آمال عبد الهادي.

ب) بالتعاون مع المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية (مواطن)

- **إشكاليات تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي.** تحرير: د.محمد السيد سعيد، د. عزمي بشارة(فلسطين).

ج) بالتعاون مع جماعة تنمية الديمقراطية والمنظمة المصرية لحقوق الإنسان

- **من أجل تحرير المجتمع المدني:** مشروع قانون بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة.

د) بالتعاون مع اليونسكو

- **دليل تعليم حقوق الإنسان للتعليم الأساسي والثانوي** (نسخة تمهيدية).

هـ) بالتعاون مع الشبكة الأورومتوسطية لحقوق الإنسان

- **دليل حقوق الإنسان في الشراكة الأوروبية- المتوسطية.** خميس شماري، وكارولين ستاينى

و) بالتعاون مع منظمة أفريقيا / العدالة

- **عندما يحل السلام- موعد مع ثالوث الديمقراطية والتنمية والسلم في السودان.** تحرير: يوانس أجاوين وأليكس دوفال

• • •

(تحت الإعداد)

١. نحو آفاق جديدة لتطور الحركة العربية لحقوق الإنسان.
٢. الإصلاح السياسي وحقوق الإنسان.
٣. آفاق التحول الديمقراطي في العالم العربي.
٤. دليل تعليم حقوق المرأة.
٥. إشكالية الفكر القومي العربي وحقوق الإنسان.
٦. قضايا حقوق الإنسان والحريات الديمقراطية في تونس.
٧. ضمانات حقوق الإنسان على المستوى الإقليمي.
٨. العولمة وحقوق الإنسان.



أبراهام ماجندوز
أكثم نعيسة
آمال عبد الهادي
أمينة لمريني
أنطوان مسرة
إلينيا إيبوليتي
الباقر العفيف
بلقاسم حسن
بهي الدين حسن
جانوس سيمونيديس
جيفرسون بلانتيلا
حسين عبد الرازق
حكيمة الشاوي
حلمي سالم
خالد عبد الرازق
خضر شقيرات
ديفيد ماكويد
راندة سنيورة
صلاح الدين الجورشي
عبد الحميد حواس
عبد الرحمن عبده
عبد العزيز النويضي
عبد العزيز بناني
عبد الغفار شكر
عبد الله خليل
عصام الدين محمد حسن
عز الدين نجيب
غياث نعيسة
فيصل محمد صالح
كمال البطل
كمال مغيث
كولم ريجان
ليس البشجني
محمد أمين الميد
محمد المحيفظ
محمد سعيد ال
محمد عبده الزغ
مصطفى بوشا
مصطفى كامل
نبيل عبد الفتاح
نعومي صقر
نورا أمين
هويدا عدلي
يسري مصطفى

Bibliotheca Alexandrina
0416499